

O CRUZAMENTO DE SABERES NA AULA DE INGLÊS

CONTRIBUTOS PARA UMA
PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR

ANA R. LUÍS
COORD.

IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS



(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O

EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensa@uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimprensa.uc.pt>

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Imprensa da Universidade de Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

António Barros

INFOGRAFIA DA CAPA

Carlos Costa

PRÉ-IMPRESSÃO

Alda Teixeira

EXECUÇÃO GRÁFICA

www.artipol.net

ISBN

978-989-26-0689-7

ISBN DIGITAL

978-989-26-0690-3

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0690-3>

DEPÓSITO LEGAL

377225/14

O CRUZAMENTO DE SABERES NA AULA DE INGLÊS

CONTRIBUTOS PARA UMA
PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR

ANA R. LUÍS
COORD.

IMPrensa DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA
COIMBRA
UNIVERSITY
PRESS

(Página deixada propositadamente em branco)

SUMÁRIO

Lista de autores.	7
Nota introdutória	13
Ana R. Luís	
1 – CULTURA E IDENTIDADE	
Racismo e exclusão: o passado do futuro da sociedade americana. . . .	19
Isabel Caldeira	
African American English: a grammatical outline	39
John Holm	
De “Rule Britannia” a “Cool Britannia”: questões identitárias na Grã-Bretanha contemporânea	65
Jacinta Maria Matos	
2 – AS ARTES NA AULA DE INGLÊS	
Ensinar com (a história da) arte	91
Maria Isabel Donas Botto	
O uso da fotografia na sala de aulas	103
Maria José Canelo	
A expressão dramática no ensino da Língua Inglesa	123
Eva Marta	

3 – (RE-)ESCRITA E LEITURA

Para uma pedagogia política e lúdica: reescritas de contos de fadas . . . 145

Adriana Bebiano

Gaguez e ventriloquia: a Escrita Criativa como prática de cidadania . . . 177

Graça Capinha

**Árvore, rede e labirinto: o hipertexto eletrônico na aprendizagem
e no ensino** 191

Manuel Portela

4 – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

**Morfologia flexional no ensino de Inglês L2: o caso dos alomorfes
regulares de *Simple Past*** 227

Ana R. Luís

Reconceptualising grammar. 249

Andrew Packett

Sound/unsound: teaching/not teaching the sounds of English 273

Diana Silver

LISTA DE AUTORES

ADRIANA BEBIANO é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Literatura Inglesa, desenvolve trabalho de investigação e docência em Literatura, Estudos Culturais Comparados e Estudos Feministas, com particular incidência em romance histórico e reescritas feministas. É diretora do Mestrado e Doutoramento em Estudos Feministas da Universidade de Coimbra. Publicações relevantes: “Mad, Bad, and Dangerous to know: The Stories of Chicago May and Eliza Lynch”. 2008. In Elke D’Hoke. (Org.). *Irish Women Writers*. Amsterdam, Rodopi; “Engendering the Nation: Irish Women and Nationalism”. 2011. In Munira H. Mutran, Laura P.Z. Izarra & Beatriz Kopschitz X. Bastos. (Eds.). *A Garland of Words. For Maureen O’Rourke Murphy*. S. Paulo: Humanitas; “Cicatrizes e feridas: a ficção contemporânea perante o passado”. 2013. In António Sousa Ribeiro. (Org.). *Representações da violência*. Coimbra: Almedina.

MARIA ISABEL DONAS BOTTO é Professora Auxiliar do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, Secção de Estudos Anglo-Americanos, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Leciona nas áreas de Cultura Inglesa, História da Arte Inglesa e Estudos Culturais, tendo publicado artigos sobre William Morris, cultura vitoriana, e pintura, arquitetura e urbanismo britânicos. É membro do centro de Investigação CETAPS (Universidade do Porto e Universidade Nova), estando integrada em dois projectos multidisciplinares de investigação: *British and North American Utopianism* e *Relational Forms: Intercultural and Inter-Arts Dynamics in the Cultures of Ireland and Britain*. Livros publicados: Edição crítica

e tradução anotada de William Morris, *As Artes Menores*. 2003. Coimbra: Antígona; tradução anotada de Lewis Mumford, *História das Utopias*. 2007. Coimbra: Antígona.

ISABEL CALDEIRA é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Estudos Sociais. Tem ensinado literatura e cultura dos Estados Unidos e está associada à criação do Mestrado e Doutoramento em Estudos Americanos, sendo diretora do Mestrado em Estudos Ingleses e Estudos Americanos e do Doutoramento em Estudos Americanos. Os seus interesses de investigação são a literatura e cultura dos Estados Unidos, a literatura e cultura afro-americana, os estudos da diáspora africana e a escrita de mulheres étnicas. Tem publicado especialmente sobre literatura afro-americana, literatura africana em língua portuguesa, literatura caribenha e racismo. Publicações recentes: "Morrison and Pepetela: Confluences of the African Diaspora". 2008. In Irene R Santos & António S. Ribeiro. (Org.). *Translocal Modernisms: International Perspectives*, Peter Lang; "Who Was Tituba? Transoceanic Crossings and Creative Translations". 2009. In João F. Duarte. (Org.). *Trans/American, Trans/Oceanic, Trans/lation: Issues in International American Studies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing; "Who Has the Right to Claim America?" 2012. In Isabel Caldeira et al. (Org.). *America Where? 20th-Century Transatlantic Perspectives*. Bern: Peter Lang.

MARIA JOSÉ CANELO é Professora Auxiliar de Estudos Ingleses e Americanos na Faculdade de Letras e Investigadora no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É doutorada em Estudos Americanos pela Universidade de Nova Iorque, com a tese "Carey McWilliams and the question of cultural citizenship in the 1940s" e mestre pela Universidade de Coimbra, com uma dissertação sobre revistas modernistas e a construção da nação, numa perspetiva comparatista entre Portugal e os E.U.A. Os seus interesses de pesquisa incluem narrativas e identidades nacionais, cidadania e representação, revistas literárias e estudos interamericanos. Publicações recentes: "Carey McWilliams, the Public Intellectual: Reflec-

tions on Citizenship and Culture”. 2011. In Helena Gonçalves da Silva et al. (Orgs.) *Intellectual Topographies and the Making of Citizenship*. Lisboa: UCE, 163-175; “America’: A View from the South”. 2012. In Isabel Caldeira et al. (Orgs.) *America Where? Transatlantic Views of the United States in the Twenty-first Century*. Bern: Peter Lang, 95-115; “Solidarity in difference: unveiling the coloniality of power in Ntozake Shange’s socio-poetics.” (2013). David Brooks. (Org.) *Diasporic Identities and Empire*. Newcastle-Upon-Tyne: Cambridge Scholars Press.

GRAÇA CAPINHA é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e coordenadora executiva do Programa de Doutoramento inter- e transdisciplinar “Linguagens e Heterodoxias: História, Poética e Práticas Sociais”. Entre 1990 e 2001, colaborou periodicamente, como *Fellow e Researcher-in-Residence*, no Programa de Poética da *State University of New York*. Co-organiza os Encontros Internacionais de Poetas, desde 1992, e é diretora do Programa “Poetas em Residência” da FLUC. Como investigadora do Centro de Estudos Sociais, coordenou os projetos coletivos “Emigração e Identidade” e “Novas Poéticas de Resistência: o Século XXI em Portugal”. Dirige a *Oficina de Poesia. Revista da Palavra e da Imagem* (1997-) e co-dirige a série “Literatura e Artes” da Coleção CES/Almedina. Algumas publicações: “Quem é Júlia? Imagens de Portugal e de Espanha em Álvaro Alves de Faria. 2012. In M.J.F.Garcia et al. (Orgs.). *Imagologias Ibéricas: construyendo la imagen del outro peninsular*. Gobierno de Extremadura; “Robert Duncan and the Question of Law: Ernst Kantorowicz and the Poet’s Two Bodies”. 2006. In A. Gelpi & R. Bertholf. (Orgs.). *Robert Duncan & Denise Levertov: The Poetry of Politics, the Politics of Poetry*. Stanford: Stanford University Press.

JOHN HOLM é Professor Catedrático Jubilado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorado em Linguística pelo *University College London* (1978), foi Professor da *City University of New York*, entre 1980 e 1998. É Professor da Universidade de Coimbra desde 1998, integrado na Secção de Estudos Anglo-Americanos do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas. Tem lecionado disciplinas de Linguística

Inglesa, Línguas e Globalização e Linguística de Contacto. Especialista em linguística de contacto (designadamente em línguas crioulas), John Holm publicou livros de referência neste domínio: *Pidgins and Creoles*. Cambridge: CUP, 1988-89, 2 vols.; *An Introduction to Pidgins and Creoles*. Cambridge: CUP, 2000; *Languages in Contact: The Partial Restructuring of Vernaculars*. Cambridge: CUP, 2004.

ANA R. LUÍS é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutorada em Linguística, pela Universidade de Essex, desenvolve a sua investigação na área da Morfologia e Morfossintaxe no Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra. Leciona disciplinas de Linguística Inglesa no âmbito da Licenciatura em Línguas Modernas e tem sido responsável pelo Seminário de Inglês no âmbito do 2.º ciclo em Ensino. Desde 2005, coordena a Formação de Professores de Inglês na Universidade de Coimbra, participando na supervisão de núcleos de estágios e na orientação de relatórios científico-pedagógicos. Foi ainda responsável por várias edições das Oficinas Científico-Pedagógicas de Inglês na Faculdade de Letras. Publicações relevantes: ver em www.uc.pt/pessoal/aluis.

EVA MARTA licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, em 2004, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em 2011, nessa mesma instituição, prestou as provas de Mestrado em “Ensino de Inglês e Alemão no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário”, com a apresentação de uma tese intitulada “As Atividades de Expressão Dramática nas Aulas de Língua Estrangeira”. Iniciou a sua atividade profissional como professora de Inglês, em 2007, na *Royal School of Languages* em Aveiro, em 2007, após a conclusão de um curso *TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages)*, realizado no âmbito de um protocolo com a *Global TESOL College*. Em 2008, frequentou, em Londres, o curso *CELTA (Certificate in English Language Teaching)*, avaliado pela *Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages)*, da Universidade de Cambridge.

JACINTA MARIA MATOS é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em 1983, obteve o Mestrado na Universidade de Birmingham, sob a orientação de David Lodge, com uma tese sobre as narrativas não-ficcionais de George Orwell. Em 1996, defendeu a sua tese de Doutoramento, *Pelos Espaços da Pós-Modernidade: Literatura de Viagens Inglesa da Segunda Grande Guerra à Década de Noventa*, posteriormente publicada pelas Edições Afrontamento, em 1999. As suas áreas de interesse e investigação são as narrativas não-ficcionais em geral (incluindo o ensaio e o jornalismo) e em particular a literatura de viagens inglesa, sobretudo a contemporânea. Tem publicado em Portugal e no estrangeiro sobre esta matéria (um artigo seu está incluído na coletânea *Temperamental Journeys*, publicada pela *University of Georgia Press*), bem como no âmbito dos Estudos de Identidade e Pós-coloniais. É também Investigadora Associada do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, tendo participado no projeto “A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização”. Está presentemente a escrever um livro sobre George Orwell, provisoriamente intitulado *Um Guerrilheiro indesejado nas fileiras do exército regular. George Orwell – Vida e Obra*.

ANDREW PACKETT é Leitor de Língua Inglesa no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Licenciou-se em Literatura Inglesa na *University of Sussex* e obteve o Mestrado em *Teaching English for Specific Purposes* na *Aston University*. Leciona disciplinas de Língua Inglesa na Licenciatura de Línguas Modernas e no Mestrado em Ensino de Inglês, lecionando ainda disciplinas de Língua Inglesa nas licenciaturas de Estudos Europeus, de Português e de Turismo, Lazer e Património. As suas áreas de investigação incluem análise do discurso, práticas pedagógicas e análise conversacional. Publicações recentes: “Teaching patterns of interaction in English for Specific Purposes”. 2005. In K. Richards & Seedhouse, P. (Eds.). *Applying Conversation Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan; “Applying CA in the teaching of journalistic broadcast interviewing”. 2007. In H. Bowles & Seedhouse, P. (Eds.). *Conversation Analysis in Languages for Specific Purposes*. Bern: Peter Lang.

MANUEL PORTELA é Professor do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Foi Diretor do Teatro Académico de Gil Vicente, em Coimbra, entre 2005 e 2008. Dirige atualmente o Doutoramento em Estudos Avançados em Materialidades da Literatura. É autor de diversas traduções, incluindo *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy*, de Laurence Sterne, pela qual recebeu o Grande Prémio de Tradução em 1998. Entre os seus livros, refiram-se *O Comércio da Literatura: Mercado e Representação* (Antígona, 2003) e *Scripting Reading Motions: The Codex and the Computer as Self-Reflexive Machines* (MIT Press, 2013). Na última década, tem investigado a digitalização da literatura, tendo criado diversos programas no domínio das Humanidades Digitais. Parte do seu trabalho com a internet como recurso de investigação e de ensino encontra-se no sítio web *DigLitWeb: Digital Literature Web* (<http://www.ci.uc.pt/diglit/2005-2013>).

DIANA SILVER é Leitora de Língua Inglesa no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Obteve o grau de MPhil em Literatura Inglesa Medieval e Renascentista, pela Universidade de Newcastle, e o grau de MEd, em Ensino de Inglês Língua Estrangeira, pela Universidade de Manchester. Leciona disciplinas de Língua Inglesa na Licenciatura de Línguas Modernas e em diversos mestrados, incluindo o Mestrado em Estudos Europeus. No âmbito da formação de professores, leciona a disciplina de Didáctica do Inglês e tem participado na supervisão de núcleos de estágio e na orientação de relatórios de estágio. Foi professora de Língua Inglesa em Inglaterra (Manchester e Salford), na Índia (Bombaím) e na China (Wuhan). As áreas de investigação a que se dedica incluem a formação de professores, variedades históricas e contemporâneas do Inglês e a fonética/pronúncia do Inglês.

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente volume tem como objetivo promover a aula de Inglês como espaço potenciador do cruzamento entre diferentes saberes e discursos, propondo para o efeito um conjunto de textos que convidam ao ensino multidisciplinar da Língua Inglesa. Os trabalhos reunidos neste volume, provenientes de diversas áreas do saber e escritos por professores com diversas experiências de ensino e de investigação, pretendem disponibilizar aos futuros professores de Inglês conteúdos, materiais e sugestões metodológicas que podem ser articuladas com unidades programáticas do currículo oficial de Inglês. As propostas enunciadas têm assim como finalidade contribuir para que a aula de Inglês seja também um espaço de reflexão por direito próprio, dialogando com a complexidade e os desafios da cultura contemporânea.

Os doze textos reunidos neste volume encontram-se organizados por secções temáticas. A secção *Cultura e Identidade* reúne textos que incidem sobre a questão racial nos Estados Unidos (ISABEL CALDEIRA), a especificidade linguística do Afro-Americano (JOHN HOLM) e as questões identitárias na Grã-Bretanha (JACINTA MATOS).

Em *As artes na aula de Inglês*, os textos detêm-se sobre o contributo, para o ensino da Língua Inglesa, das artes visuais e decorativas (ISABEL DONAS BOTTO), da fotografia (MARIA JOSÉ CANELO) e da expressão dramática (EVA MARTA).

A secção *(Re-)escritas e leitura* convida ao exercício lúdico e eticamente consciente da escrita a partir de um conto de fadas (ADRIANA BEBIANO), reflete sobre políticas literárias e de linguagem através de exercícios de escrita criativa (GRAÇA CAPINHA) e detêm-se ainda sobre a centralidade

do hipertexto eletrônico no contexto de ensino-aprendizagem (MANUEL PORTELA).

Em *Reflexões sobre o ensino da Língua Inglesa*, são analisadas metodologias e estratégias para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, sendo dada especial ênfase ao desenvolvimento da percepção fonológica (ANA R. LUÍS), ao ensino da gramática inglesa (ANDREW PACKETT) bem como ao ensino da pronúncia e da prosódia (DIANA SILVER).

Foram convidados para este volume professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra que participaram em Oficinas Científico-Pedagógicas de Inglês, nas quais contribuíram com conteúdos das suas áreas de especialização, com vista a uma prática multidisciplinar do ensino de Inglês. Foi solicitado aos participantes nas Oficinas, e ainda a três autores com experiência na didática do Inglês, que apresentassem na sua exposição os argumentos de forma acessível, destacando sempre que possível o seu valor pedagógico. São dados exemplos ilustrativos quanto às vantagens do trabalho em aula com materiais originais, indicam-se fontes e arquivos a explorar, sugerem-se critérios de seleção a ter em conta. Em alguns casos acrescentam-se exemplos, excertos ou listas bibliográficas em anexo. Estes aspetos de natureza contextual, crítica e reflexiva são determinantes no modo como a didática do Inglês vem sendo trabalhada, desde há duas décadas, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Para conferir uniformidade ao volume, foi ainda pedido que, sempre que possível, os artigos abrissem com um breve enquadramento histórico e/ou conceptual do tema e das práticas pedagógicas em causa. O tipo de enquadramento depende naturalmente da área do saber e dos respetivos objetivos, mas aparece regularmente no início de cada texto. Deste modo potencia-se a receção dos textos, a identificação de tradições críticas e a sua evolução na atualidade. Acreditamos que este esforço integrador dos autores beneficia não apenas a legibilidade do volume como um todo, mas também as possibilidades de articulação com a sala de aula e com o ensino do Inglês.

Ao desafiar os professores para uma prática multidisciplinar no ensino do Inglês, o presente volume não tem como finalidade última apresentar

um arquivo didático pronto para aplicação. Para tal, seria necessário um conhecimento prévio de fatores essenciais à preparação de uma aula, tais como, a informação referente aos alunos (nível linguístico, faixa etária, inserção sociocultural), bem como a informação sobre a unidade temática e os objetivos didáticos. Não sendo possível nem desejável definir receitas e modelos fechados, há contudo linhas orientadoras e princípios metodológicos que ilustram formas de conceber a integração, na aula de Inglês, dos saberes tratados em cada um dos artigos deste volume.

Tópicos de âmbito sociocultural, tais como a segregação racial nos Estados Unidos (ISABEL CALDEIRA) e as questões identitárias no Reino Unido (JACINTA MATOS) podem, entre outras possibilidades, articular-se com unidades programáticas que incidem especificamente sobre a história e identidade dos países anglófonos. As obras citadas (nomeadamente, textos narrativos, poéticos e jornalísticos) constituem textos originais que permitem desenvolver atividades de leitura, interpretação e comentário.

Em estreita articulação com a identidade da comunidade negra americana, poder-se-á proceder ao levantamento sistemático das propriedades linguísticas do Afro-Americano (JOHN HOLM), colocando em relevo a especificidade desta variedade *non-standard* do Inglês em comparação com variedades *standard* e, deste modo, dar um importante contributo para a erradicação do estereótipo linguístico e cultural.

As artes visuais e decorativas (ISABEL BOTTO) bem como a fotografia (MARIA JOSÉ CANELO), adquirem no contexto educativo um estatuto predominantemente didático, permitindo introduzir na sala de aula conhecimentos de natureza histórica, cultural e também artística, graças ao seu potencial figurativo, metafórico e descritivo. Estes objetos artísticos, devidamente didatizados, podem ser integrados em unidades programáticas tematicamente relevantes e servir igualmente de estímulo ao desenvolvimento de diferentes competências linguísticas.

No domínio das práticas de escrita e de leitura, tanto a reescrita do conto de fadas (ADRIANA BEBIANO) como a escrita criativa (GRAÇA CAPINHA) podem estimular o desenvolvimento da produção escrita (narrativa ou poética) em Língua Inglesa. Ao atribuírem um papel central à plasticidade do texto, os dois artigos naturalizam a dimensão figurativa do texto lite-

rário, pensam a sua relação com os valores e as práticas da comunidade, explorando, de forma criativa, as dimensões estéticas, sociais e políticas da palavra e do texto.

Incidindo mais especificamente sobre o hipertexto (MANUEL PORTELA), os recursos *online* e a vasta informação textual disponível na internet exigem um desempenho crítico e orientado de tarefas de leitura. Na aula de Inglês, através da realização de atividades de recolha e transmissão de conteúdos disponíveis *online*, estas tarefas podem ser concebidas como exercícios de interpretação e de seleção de informação.

Quer as atividades de expressão dramática (EVA MARTA) quer as estratégias para o ensino da pronúncia e da prosódia (ANA R. LUÍS e DIANA SILVER) destinam-se a promover o desenvolvimento da competência oral, tendo em conta os contextos educativos específicos. De forma semelhante, também as sugestões para o ensino da gramática (ANDREW PACKETT) permitem reclamar o lugar central da gramática no desenvolvimento de competências produtivas e recetivas.

Estas breves sugestões não esgotam, naturalmente, a versatilidade dos conteúdos e dos materiais apresentados pelos vários autores. Caberá, pois, aos professores de Inglês a missão de desenvolverem propostas alternativas para a integração destes conteúdos e materiais, bem como a de conceberem propostas didáticas detalhadas. Esperamos, por fim, que à luz das sugestões aqui deixadas (e em articulação com os programas oficiais para o ensino da Língua Inglesa), seja dada continuidade a esta viagem exploratória em busca de conteúdos e de materiais, provenientes do vasto património anglo-americano.

Coimbra, 23 maio 2013

1 - CULTURA E IDENTIDADE

(Página deixada propositadamente em branco)

RACISMO E EXCLUSÃO: O PASSADO DO FUTURO DA SOCIEDADE AMERICANA

Isabel Caldeira

[...] the term ‘racial discrimination’ shall mean any distinction, exclusion, restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise, on an equal footing, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural or any other field of public life.

United Nations International Convention on
the Elimination of All Forms of Racial Discrimination,
21 December 1965

Racisms need not be about domination so much as they are about racially predicated *exclusions*.

DAVID THEO GOLDBERG, *Racist Culture*

1. Introdução

Ao debruçar-me sobre a questão da raça, arrisco-me a lidar com uma das categorias mais difíceis de estabilizar ao longo de uma história largamente conflitual. Qualquer que seja o contexto político ou cultural, trata-se de um conceito que tem sido objeto das mais variadas interpretações e ambíguas apropriações.

De facto, apesar de toda a instabilidade e melindre que envolvem o conceito de raça, o certo é que ele ainda está presente num largo espectro de identidades e é inevitável quando abordamos a maior parte

das sociedades contemporâneas, especialmente a americana, aquela em que se vai centrar esta minha reflexão, pois é palco de uma das maiores aglomerações de grupos com origens muito diversas – nacionais, raciais, étnicas, culturais – e, ao mesmo tempo, lugar com uma longa história de discriminação e exclusão e muita dificuldade em conviver com a diferença. Os legados raciais do passado de escravatura e os exemplos de intolerância e fanatismo que marcaram e ainda marcam vários grupos de imigração continuam a assombrar e influenciar o presente desta sociedade.

É a herança histórica e cultural da escravatura que implica que, nos Estados Unidos da América, quando se fala de raça se esteja automaticamente a pensar em negros, embora o espectro seja muito mais vasto. Curtis Stokes refere-se a “‘otherness’ quality of blackness” ou a “blackness as the real face of ‘race’ in America.” (Stokes & Meléndez 2001:xxiii). Ronald Takaki também observa que “historically, whites generally perceived America as a racially homogeneous society and Americans as white” (1989:100). Efetivamente, e apesar da presença de grupos de tão variadas origens desde o início da história dos Estados Unidos, a presença anglo-saxónica foi a dominante e já trazia consigo ideologicamente interiorizada a visão da supremacia de uma raça superior.¹

Começarei, então, por fazer um breve historial da forma como tem evoluído a conceção de raça nos Estados Unidos e também das políticas que esta tem condicionado.

2. Raça e racismo

Em toda a história do colonialismo europeu, a raça, associada imediatamente à cor da pele, tornou-se por demais visível e integrante da fundação das nações do Novo Mundo. A reação complexa à diferença física e cultural levou à invenção pelos europeus de todo um vocabulário

¹ Reginald Horsman, em *Race and Manifest Destiny: The Origins of American Racial Anglo-Saxonism* (Cambridge. Harvard U. P., 1981), fala do anglo-saxonismo racial que inspirou o expansionismo americano na sua expressão de marca, o “Manifest Destiny”.

ligado à raça, ela própria um conceito cujo significado e simbolismo se centram nas diferenças observáveis no corpo, embora se refiram de facto a conflitos e interesses sociais e económicos e respetivos desequilíbrios de poder (Omi and Winant 1994:55). A este propósito é inevitável lembrar o célebre episódio citado por Franz Fanon em *Black Skins, White Masks*, quando ele é pessoalmente objeto da reação de medo de uma criança, apenas por ser negro:

Look at the nigger! ... Mama, a Negro! ... Hell, he's getting mad. ... Take no notice, sir, he does not know that you are as civilized as we. [...]

My body was given back to me sprawled out, distorted, re-colored, clad in mourning in that white winter day [...] (1967:85-86)

Fanon, o filósofo, psiquiatra e ativista político contra o racismo, de origem africana e oriundo da Martinica (1925-1961), que inspirou tantos líderes de lutas pela libertação em África, reflete sobre as implicações dessa reação, registando de forma eloquente todo um quadro histórico, sociológico e cultural que a explica:

I could no longer laugh, because I already knew there were legends, stories, history, and above all *historicity* [...]

I was responsible at the same time for my body, for my race, for my ancestors. I subjected myself to an objective examination, I discovered my blackness, my ethnic characteristics; and I was battered down by tom-toms, cannibalism, intellectual deficiency, fetishism, racial defects, slave-ships [...]

I wanted to be a man, nothing but a man. Some identified me with ancestors of mine who had been enslaved or lynched: I decided to accept this. It was on the universal level of the intellect that I understood this inner kinship – I was the grandson of slaves [...] (1967:85-86)

No instante da percepção/reação espontânea da criança, ele deixou de ser o filósofo, o psiquiatra, o ativista político para ser apenas o Negro, um corpo de pele escura, carregando consigo uma história de inferiorização mas também de demonização colada à epiderme:

The Negro is an animal, the Negro is bad, the Negro is mean, the Negro is ugly; look, a nigger, it's cold, the nigger is shivering, the nigger is shivering because he is cold, the little boy is trembling because he is afraid of the nigger, the nigger is shivering with cold, that cold goes through your bones, the handsome little boy is trembling because he thinks that the nigger is quivering with rage, the little white boy throws himself into his mother's arms: "Mama, the nigger's going to eat me up." (1967:86)

A desumanização é um ingrediente fundamental do racismo: uma visão essencialista oblitera a individualidade, nega a identidade, colando-a a uma categorização fixa, estereotipada, envolvida num preconceito de inferioridade (Bhabha 1994). Foi nestes moldes que a imagem dos africanos no olhar dos europeus orientou toda a ação colonialista da era moderna. A prática da escravatura no Novo Mundo, ao ser racializada, distinguiu-se daquela que tinha vigorado em outros momentos da história ocidental. Os africanos, gentes de pele negra, passaram a ser categorizados como escravos, a condição que, na perspetiva dos europeus, bastava para os identificar, mas que na perspetiva dos escravizados significava o despojamento de todos os seus vínculos de identidade – incluindo o nome, a família, a comunidade, a terra, a língua, a cultura, a religião. Escravo era pura e simplesmente a designação do estatuto de propriedade a que ficavam reduzidos, sem controlo sobre o próprio destino, nem sequer sobre o próprio corpo. E esse estatuto, associado a um sistema de trabalho forçado, serviu o crescimento de uma economia durante quase três séculos.

Quando nos lembramos de que a escravização de seres humanos era feita por uma civilização profundamente cristã, necessitamos de perspetiva histórica para entender as formas de racionalização que permitiam às consciências adequar tal prática aos seus princípios e valores. Faziam-no construindo a visão da condição natural de inferioridade daquelas criaturas, aos seus olhos tão profundamente diferentes; faziam-no lendo no texto bíblico profusos exemplos de sujeição como punição herdada de geração em geração e revendo-se na benemérita missão de trazer para junto da civilização gentes tão selvagens e dependentes. Depois, na prática do sistema, ia-se reproduzindo o role de características dos negros

que justificavam a sua subalternização: eram infantis, preguiçosos, irracionais, amorais e pagãos, incompetentes para gerir as próprias vidas, incapazes de nutrir a mesma qualidade de sentimentos e indignos de ser considerados como iguais.²

3. Racismo e exclusão

Desde os tempos coloniais que nas Américas “raça” se usou para definir minorias e convertê-las em objeto de despotismo e degradação, em nome da expansão da civilização, mas com o desígnio fundamental do desenvolvimento económico para o qual o trabalho forçado foi fulcral. Ao longo da história dos Estados Unidos vemos variados exemplos da racialização e exclusão: para além do caso já referido dos africanos, que sofreram a escravização durante quase três séculos, o que deixou graves sequelas ao longo de um perturbado processo de integração, começou por ser a população nativa de ameríndios, que, desde os tempos coloniais, e porque não se adaptaram ao sistema de trabalho forçado como os africanos, sofreu praticamente um genocídio; os que sobreviveram ao despojamento das suas terras e referências culturais foram obrigados à deslocação forçada para as reservas, perdendo a seguir os filhos nas políticas forçadas de aculturação;³ nos meados do século XIX, os mexicanos sofreram a invasão e a colonização dentro do seu próprio território após

² Curiosamente, são características análogas a estas que são associadas mais tarde aos chineses, quando os números da imigração subiam e a diferença física e cultural se tornava demasiado visível e ameaçadora aos olhos dos “brancos” (e aqui a categoria “branco” já incluía grupos antes perseguidos e agora perseguidores, como irlandeses e judeus).

³ Depois da Guerra Civil, iniciou-se um processo de assimilação da população nativa através da educação. As crianças índias eram retiradas das famílias, internadas em escolas, muitas vezes dirigidas por missionários, onde eram forçadas a abandonar os seus usos e costumes, as suas línguas e até os seus nomes. Um primeiro exemplo foi a *Carlisle Indian School* na Pensilvânia, fundada em 1879 pelo Capitão Richard Henry Pratt, cujo lema “kill the Indian and save the man” significava oferecer a oportunidade da civilização a gente selvagem e inferior. Um relatório encomendado pelo governo federal na década de 1920 veio revelar que as crianças eram muitas vezes subalimentadas, sujeitas a castigos severos, abusivamente obrigadas a trabalhar e o ensino era de muito má qualidade. No final da década de 60, outro relatório considerou o sistema uma “tragédia nacional”.

a guerra (*Mexican-American War*) e a assinatura do Tratado de Guadalupe Hidalgo (1848), tornando-se cidadãos americanos, mas sempre de segunda; os chineses, “the yellow peril”, que imigraram para os Estados Unidos nos finais do século XIX, também vistos como “hordes of heathens” ou “the industrial army of aliens from the East”, foram rapidamente relegados para as margens; os imigrantes “mais escuros” do Sul da Europa, “whites of a different color” (Jacobson), encontraram o preconceito e a exclusão; durante a II Guerra Mundial, os japoneses foram isolados em campos de internamento.

Mas mesmo perante toda esta diversidade de vítimas de exclusão, marcadas pela diferença cultural, ainda penso que podemos dizer que “raça” tem-se fundamentalmente aplicado aos negros e servido para designar a sua inferioridade. A afirmação tão repetida de que a raça ocupará *sempre* um lugar central na experiência americana ecoa a famosa expressão de W.E.B. Du Bois no dealbar do século XX, também chamado o século americano: “The problem of the twentieth century is the problem of the color-line”; ou a de Richard Wright umas décadas mais tarde: “The Negro is America’s metaphor”.

Nos finais do século XIX e princípios do século XX, propagaram-se nos Estados Unidos as teorias eugenistas (que muitos apelidaram de darwinismo social), teorias pseudocientíficas que foram aplicadas em muitos países com o intuito de, através de programas de esterilização e eutanásia, seleccionar geneticamente as raças consideradas superiores e mais puras. As teorias eugenistas tiveram o seu culminar mais trágico na exterminação de judeus pelo Nazismo.

Foi a ação de limpeza étnica nazi que contribuiu para que surgisse uma reação pública ao eugenismo nos Estados Unidos e também para que se fugisse ao termo “raça”, preferindo-se “etnicidade”, para evitar a imediata e então incomodativa associação biológica. No entanto, a relação entre os dois conceitos não deixa de ser dúbia e o termo raça não caiu em desuso, já que a ênfase de etnicidade nos fatores culturais distintivos acaba por não satisfazer a constante ânsia de classificação. O exemplo dos árabes americanos é eloquente a este respeito. São classificados pelo governo americano como Caucasionos, mas não são percecionados como

“brancos” por não o serem suficientemente, significando isto que não são europeus. Dadas as circunstâncias, que sobejamente conhecemos, que fizeram deles o alvo do estereótipo do terrorista, os árabes americanos colocam um problema sério de classificação.

Mas muito antes das atitudes influenciadas pelo pensamento eugenista, que bradavam contra a invasão das gentes inferiores que punham em causa a “pureza racial branca” e se traduziram em graves medidas de discriminação de muitos imigrantes, prevaleceu a política anti-miscigenação, os impedimentos de aquisição de terra e de cidadania. Aliás, devemos recordar-nos que, desde os primeiros tempos coloniais, só tinham direito à cidadania os homens brancos detentores de propriedade. As leis anti-imigração exemplificam também a intenção de regular a composição demográfica do país e garantir que o poder não caia nas mãos dos “impuros”. Por ex., o *Exclusion Act* de 1882 foi sendo renovado até 1943.

Aparentemente já não foi fácil para esta nova república democrática, que surgiu no Século das Luzes, justificar a manutenção da instituição escravocrata. Da Declaração da Independência, que o Congresso aprovou em 1776, desapareceu a menção à escravatura, que beliscava a formulação tão celebrada dos direitos inalienáveis dos cidadãos da nova nação – “We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness.” Thomas Jefferson transcreveu na sua *Autobiografia* os passos da versão original reprovados pelo Congresso, em que a escravatura é referida como “cruel war against human nature itself” e o Rei de Inglaterra como o violador dos mais sagrados direitos “of life and liberty in the persons of a distant people who never offended him”. Curiosamente, a Constituição usa as palavras “race” e “color” uma única vez, na 15ª Emenda, para designar características humanas específicas que não se podem obliterar ou ignorar: “The right of citizens of the United States to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on account of race, color, or previous condition of servitude”. Esta emenda foi acrescentada à Constituição, em 1870, pela mão dos Republicanos, que lideraram a Reconstrução do Sul após a Guerra Civil.

A seguir à Guerra Civil, alguns estados ainda usavam a cor e o estatuto anterior dos negros para lhes negar o direito ao voto e restringir-lhes outros direitos constitucionais e, depois da Emancipação, ainda foram precisos mais de sete anos de debates no Congresso para fazer passar esta emenda. Obviamente, cidadania na América não queria dizer igualdade e a política de exclusão baseava-se ainda e sempre na questão do sexo, da raça e da cor, opondo mulheres a homens, brancos a negros.⁴ Com o fim da Reconstrução e a reconquista da sua supremacia, os brancos usaram o seu poder sob todas as formas para impedir os negros de aceder ao direito ao voto – exigindo testes de conhecimento de história dos Estados Unidos que não exigiam aos brancos, ameaçando e intimidando (um exemplo bem conhecido foi a constituição das brigadas da KKK, que queimavam casas e igrejas, ameaçavam, torturavam, etc.). Esta e outras formas tentavam prolongar a situação de inferioridade e dependência dos novos cidadãos da República: os negros conseguiam algum êxito nas suas vidas, eram logo perseguidos e destruídos; os negros davam algum sinal de assunção da sua liberdade e igualdade, eram logo linchados (claro que bastava uma simples acusação sem provas para justificar um linchamento). Contaram-se aos milhares os linchamentos no Sul, desde finais do século XIX até às primeiras décadas do século XX. Mas também chineses, índios e mexicanos foram vítimas de linchamento por esta altura. Se a diferença racial justificou a escravatura, a diferença étnica continuou a justificar a discriminação e a exclusão. Tudo porque o sistema de distribuição de poder o permite e o pretende.

Desde o final da Guerra Civil, a ânsia de liberdade e o sentimento de opressão no Sul acompanharam a chamada de mão de obra do Norte industrializado, levando grande número de negros a partir, em busca de melhor vida. Mas entre 1910 e 1930, devido a numerosos fatores económicos e sociais, os números dispararam: quase dois milhões de afro-americanos partiram, constituindo aquela que foi chamada a Grande

⁴ A luta sufragista teve de desligar-se da abolicionista, com a qual andou aliada, porque politicamente foi mais urgente conferir o direito de voto aos negros que às mulheres, que tiveram de esperar até 1920 para o conquistar (19.^a Emenda).

Migração. Para muitos, o sonho americano não foi cumprido, sendo engolidos pela máquina industrial para cuja feroz competição não estavam preparados e relegados para uma pobreza sistémica nos guetos. A desigualdade reproduz-se no sistema e por isso é difícil de erradicar. Apesar de nesse contexto urbano e industrial ter emergido uma classe média negra, ainda hoje as estatísticas marcam a diferença entre os rendimentos e níveis de vida de brancos e negros, tendencialmente a subir, em vez de descer – já na década de 80 do século XX, por exemplo, os negros ganhavam em média 68% do que ganhavam os brancos; hoje essa média passou para os 58%.

A luta persistente dos afro-americanos e de outras minorias pelos direitos civis, com o seu clímax nas décadas de 50 e 60 do século XX, trouxe no entanto significativas mudanças. Pode referir-se o *Civil Rights Act* de 1964 e o *Voting Rights Act* de 1965, ambos durante o mandato de Lyndon Johnson, produto de um movimento ímpar de resistência e luta concertada. Contudo, no fim da década de 60 e princípios de 70, com a radicalização do *Black Power Movement* e também com os movimentos da *Black Aesthetic* e *Black Arts*, “raça” lá estava inequivocamente a significar “blackness” e oposição frontal entre brancos e negros. Aliás, a comissão designada em 1968 por Lyndon Johnson para investigar as causas dos distúrbios raciais que alastraram pelo tecido urbano nos meados de 60 (*National Commission on Civil Disorders*, mais conhecida como *Kerner Commission* por causa do seu presidente, Otto Kerner, governador do Illinois), atribuiu responsabilidades principalmente ao “racismo branco” e alertou para o facto de a sociedade americana estar a tender para a divisão entre “duas sociedades”, uma negra e outra branca – “separate and unequal”. A solução estaria na eliminação da “crescente divisão racial” da “consciência da nação”.⁵

A escalada da Guerra do Vietname levou Lyndon Johnson a ignorar as recomendações da Comissão Kerner e a esquecer a prioridade que tinha para si estabelecido de garantir igualdade de direitos para a população

⁵ Report of the National Advisory Commission on Civil Disorders www.eisenhowerfoundation.org/docs/kerner.pdf

negra.⁶ Nixon, por sua vez, até chegou a questionar os resultados dessa investigação. Por isso, pelos anos 80, a regressão em relação ao estatuto dos afro-americanos era já notória: para além daqueles que foram presos ou assassinados, as várias tendências nacionalistas que tinham emergido do Movimento pelos Direitos Civis abandonaram a luta por outras alternativas políticas, a direita e o centro recuaram em relação aos ideais democráticos igualitários à luz da raça e a esquerda sucumbiu às suas ilusões mais ou menos românticas.

Talvez a tese de William Julius Wilson (significativamente, é ele que vem a ser o consultor de Clinton para as questões raciais) de ver uma tendência para a “diminuição do significado de raça” (a obra é intitulada *The Declining Significance of Race*, 1978) corresponda bem ao espírito desses tempos. De facto, raça passou a ser teoricamente associada a três outras categorias: etnicidade, classe e nação. Para Wilson, a raça deve ser encarada meramente como qualquer outra manifestação social, tal como a classe social ou a nação. Observando o panorama da sociedade americana após a II Grande Guerra, com a expansão da economia, a migração significativa dos negros para os meios urbanos, o crescimento da oportunidade de emprego e de emprego diferenciado para os negros, as reformas sociais por intervenção do Estado, que levaram à queda de algumas barreiras de discriminação através de legislação municipal, estadual e federal, William Julius Wilson refere uma elevação de nível nos postos de emprego ocupados por negros que corresponderá a uma promoção de classe (o aburguesamento negro) e a uma crescente diferenciação dentro da comunidade negra. Com a modernização do sistema industrial vem uma exigência mais elevada de competitividade – o acesso aos meios de produção é diretamente proporcional ao nível educacional e de preparação técnica, o que vai penalizar muito a população negra e vai aprisionar uma larga franja às classes mais baixas, se não a uma

⁶ “Nothing is of greater significance to the welfare and vitality of this nation than the movement to secure equal rights for Negro Americans”, escreveu Lyndon Johnson no prefácio do volume duplo da *Daedalus* (1967), organizado por Talcott Parsons e Kenneth B. Clark e dedicado ao Negro americano. <http://www.amacad.org/projects/1960s.aspx>. Acedido em 18/12/2009.

irremediável pobreza. Daí Wilson retirar a tônica da opressão racial como fator primordial da subalternização deste grupo, alegando que a classe económica é muito mais importante que a raça e que o verdadeiro problema da população negra é a pobreza.

Entre 1976 e 1980 já se nota um crescente declínio no número e na percentagem de afro-americanos a receber um grau ou qualificação profissional, acentuado no fim dos anos 80 e nos anos 90, mesmo antes da contestação à política de *affirmative action* com mudanças na legislação em estados como a Califórnia ou o Texas. A política de discriminação positiva é um bom exemplo de um instrumento inventado no século XX para compensar as injustiças sociais baseadas na classificação racial. Apesar das suas falhas – a principal sendo a forma como paradoxalmente se baseia no mesmo sistema de classificação –, tem sido aplicada em muitas sociedades. Mas esta política tem sido alvo de grande contestação e acaba por, ironicamente, alimentar o racismo. Nos anos 90, pode falar-se mesmo de um movimento de re-segregação nas escolas, abandonando-se a conquista fundamental obtida com a decisão do Supremo Tribunal no caso *Brown versus Board of Education at Topeka*, de 1954, que começara um longo e perturbado processo de des-segregação, removendo a doutrina promulgada em 1886 (“separate but equal”). Novamente se nota o isolamento de afro-americanos e hispânicos em escolas predominantemente para minorias e pobres.

Por outro lado, a análise arguta de George Lipsitz em *The Possessive Investment in Whiteness: How White People Profit From Identity Politics*, de 1998, ajuda a desmontar a poderosa máquina de investimento nos privilégios de quem é branco, essa “unmarked category”. Sempre houve racismo nos Estados Unidos da América, diz Lipsitz, mas nem sempre foi o mesmo tipo de racismo. O racismo contemporâneo é novo em muitos aspetos e foi recriado nos últimos cinquenta anos, a partir do *New Deal* (anos 30 e 40) e das suas reformas ditas “race-neutral”, agudizando-se nas reações mais conservadoras da era Nixon. E nem mesmo os ganhos da década de 60 conseguiram toldar esses privilégios. Segundo Lipsitz, os americanos revelam uma grande ignorância e inconsciência em relação a esta institucionalização dos privilégios sociais com base na raça e conti-

nuam a produzir explicações culturais para problemas sociais estruturais. Por exemplo, os problemas sociais gerados pela desindustrialização, o desinvestimento nas cidades e os ataques conservadores às políticas de apoio social são lidos como problemas *raciais*. Os negros são afinal as principais vítimas desta conjuntura, mas em vez disso são demonizados e vistos como responsáveis pela sua desgraça, enquanto se esconde o favoritismo de que gozam os brancos. Um exemplo significativo está na redução drástica dos programas sociais de apoio à pobreza da era Reagan e da de George W. Bush.

4. *Color blindness*

Outra forma recente de abordar o problema racial é a defesa da *color blindness*. Ao exigir que a lei obrigue a que qualquer decisão de admissão nas escolas ou no emprego não tenha em consideração a raça ou a cor de alguém, os tribunais federais partem do princípio de que a sociedade americana está já preparada para ignorar a raça ou a cor de uma pessoa. A ideia subjacente só pode ser de que a raça ou a cor da pele não são importantes na experiência de vida, de molde a fazer diferença na forma como os americanos vivem nos Estados Unidos. Contudo, mal nos ouvimos a dizer isto, percebemos logo que não pode ser esta a ideia que está subjacente à orientação da *color blindness*. É que *color blindness* pode soar muito bem, mas tentar compreender a conflitualidade da sociedade só com os olhos nos direitos dos variados grupos, sem ter em conta a complexa rede de discriminação, diferença de oportunidades e injustiça social, também pode ser perigoso. Patricia Williams usa o potencial simbólico da história “O Rei Vai Nu” para refletir sobre este mecanismo cultural que nos ensina a ver ou a não ver a realidade à nossa volta: “Culturally, blackness signifies the realm of the always known, as well as the not worth knowing [...] Racism is a gaze that insists upon the power to make others conform, to perform endlessly in the prison of prior expectation, circling repetitively back upon the expired utility of the entirely known.” (1997:72)

Por tudo isto, Anthony Appiah e Amy Gutman defendem uma política *color conscious* em vez de *color blind*, na obra que publicam em conjunto em 1996, *Color Conscious: The Political Morality of Race*. De facto, a sociedade americana sempre foi extremamente *color conscious*. Desde os primeiros tempos da República, raça foi um fator determinante nos direitos políticos, no acesso ao emprego, no sentido que cada um tem da sua “identidade”. Ou, como diz George Lipsitz, a todos os níveis da sociedade se patenteia um “possessive investment in whiteness.” E, claro está, numa sociedade racializada as pessoas são levadas a pensar em termos de raça. “Despite both sincere and hypocritical mystifications, it is not possible or even desirable to be color-blind”, afirmam Omi e Winant (1994:159); “Judging people by pretending not to see the color of their skin, and being willing to judge people by their character, despite seeing their race and color, are two very different responses to a human being”, observa (n.7: 44). Então, diria eu, hoje, mais do que nunca, opormo-nos ao racismo implica estar atento à raça e não ignorá-la.

Uma afirmação semelhante é feita por Barack Obama em 2008: “Race is an issue that I believe this nation cannot afford to ignore right now.” E continua, referindo exemplos de racismo sistémico: “Segregated schools were, and are, inferior schools [...] the wealth and income gap between black and white, and the concentrated pockets of poverty that persist in so many of today’s urban and rural communities [...] or the lack of basic services in so many urban black neighborhoods.” Apesar de décadas atrás ser impensável ver chegar um afro-americano ao cargo máximo da nação, o certo é que o atual Presidente dos Estados Unidos afirma a persistência do racismo como um traço fundamental da experiência dos negros, mesmo daqueles que, como ele, venceram:

Even for those blacks who did make it, questions of race, and racism, continue to define their worldview in fundamental ways. [...] the memories of humiliation and doubt and fear have not gone away; nor has the anger and the bitterness of those years. [...] That anger is not always productive; indeed, all too often it distracts attention from solving real problems; it keeps us from

squarely facing our own complicity in our condition, and prevents the African-American community from forging the alliances it needs to bring about real change. But the anger is real; it is powerful; and to simply wish it away, to condemn it without understanding its roots, only serves to widen the chasm of misunderstanding that exists between the races. (“A More Perfect Union”).

Não podemos também deixar de relevar os séculos de resistência e luta que foram perturbando o *status quo*. Hoje já não é possível olhar a supremacia dos brancos da mesma maneira, i.e., como monolítica, no entanto todos sabemos como é difícil romper a rede de poder e privilégio que os brancos detêm. Como diz Cornel West, “race matters” tiveram um lugar preponderante no passado, mas no presente “race still *matters*”! (1993:xvi).

Quando, em Springfield, Illinois, no dia 16 de junho de 1858, Abraham Lincoln fez o seu famoso discurso, popularmente conhecido como “The House Divided”, pretendia apelar contra a ameaça de dissolução de uma nação dividida pela escravatura: “I believe this government cannot endure, permanently half slave and half free. I do not expect the Union to be dissolved – I do not expect the house to fall – but I do expect it will cease to be divided.” Cento e cinquenta anos mais tarde, em Filadélfia, a 18 de março de 2008, Obama fez um discurso que ecoa logo no título a preocupação desse seu antecessor na presidência. Apesar de o seu título ser “A More Perfect Union”, ficou conhecido como o seu discurso sobre o problema racial. Um século e meio separa estes dois homens, mas os ecos da voz de Lincoln são bem audíveis nas palavras de Barak Obama. Em pleno século XXI, o atual presidente acha que há ainda muito por fazer nesta nação que, afinal, continua dividida porque nunca conseguiu ultrapassar os seus problemas raciais.

A casa “dividida” a que Lincoln se referia era afinal a casa racializada (“racial house”) que cento e quarenta anos mais tarde encontramos nas palavras de Toni Morrison, a famosa escritora afro-americana, que o Prémio Nobel guindou à fama internacional, num texto em que reflete sobre o seu lugar como negra e como mulher na nação americana. Tal como o filósofo seu contemporâneo, Cornel West, Morrison nunca teve a oportunidade de

viver num mundo em que a questão da raça “did not matter” (Morrison 1997:3). Mesmo que a sociedade americana contemporânea possa alardear que se livrou há muito da subordinação racial e da segregação, não se livrou do racismo e da discriminação. “We live in a racialized society, a society in which racial meaning is engraved upon all our experience”, afirma Howard Winant (1997:88-89). Para este autor, o pensamento racial está “naturalizado”, tal como estava no final do século XIX com o eugenismo. O facto de se ter entranhado nas mentes durante todos estes longos séculos fez com que habite em cada um de nós naquela zona amorfa do senso comum e nas estruturas sociais como um mal sistémico que contamina a política, a economia, a educação e até a tessitura habitacional.

Já em pleno século XXI, todos nós percebemos que a raça e cor da pele continuam a ser componentes importantes nas vidas das pessoas e não só nos Estados Unidos da América. (Portales 2003:27) Para os organizadores de *Race in 21st Century America* (2001), é necessário transcender esse binarismo secular entre brancos e negros:

“Any meaningful conversation about the contentious and emotionally difficult topic of ‘race’ in twenty-first-century America must embrace an open tent approach, rather than uncritically adhering to the typically restrictive liberal, black/white model of racial discourse” (Stokes & Mélendez:xi).

Muitos outros estudiosos tendem neste sentido. “To achieve ‘real equality,’” observa Theresa Meléndez, “not simply formal or legal equality, the nation must broaden the field beyond identity politics, ‘beyond black and white’, beyond race and ethnicity, beyond the old paradigms that no longer obtain.” (2001:xxxiv).

Há pelo menos seis categorias no tecido demográfico americano: American Indian ou Alaska Native; black or African American; Native Hawaiian ou outros Pacific Islander; white or non-Hispanic white; Hispanic or Latino; and Asian/Pacific American; e há também o termo “bi-racial” para os filhos de ligações interracialis, ocupando “paradoxical spaces” ou “the third space” (Bhabha), subvertendo categorizações raciais convencionais e pondo em relevo uma realidade que tarda em ser aceite e assumida

na sociedade americana – a miscigenação biológica e cultural.⁷ Na América, a miscigenação tem uma longa história de repressão e também de obliteração social porque, como diz Susan Friedman, é conotada com impureza, poluição (1998:45). O que Friedman sugere é uma dinâmica relacional, em que as identidades se assumam na sua fluidez, pois cada indivíduo se constitui em termos identitários através dos vínculos que desenvolve com muitos grupos. Só assim se contribuirá para uma atitude de flexibilidade em relação à constante mudança num mundo global:

Within a relational framework, identities shift with a changing concept, dependent always upon the point of reference. Not essences or absolutes, identities are fluid sites that can be understood differently depending on the vantage point of their formation and function. [...] Stressing that individuals are constituted through many group identities and cannot be reduced to any one collectivity, they are able to be flexible in dealing with global variation in forms of otherness and contradictory subject positions. (1998:47-48)

Mas não se deve confundir este posicionamento relacional com *pluralismo*, *diversidade* ou *multiculturalismo*, conceitos que pelo seu carácter eufemístico correm o risco de ahistoricidade, ao apagar os traços estruturais de uma sociedade fundada em relações de poder e desigualdades. Como expressa Linda Gordon, “as an organizing principle, difference obliterates relation.” (apud Friedman:67)

Para lá do dualismo primário, Gloria Anzaldúa, em *Borderlands/La Frontera*, oferece-nos um retrato bem expressivo de uma identidade híbrida, uma nova “consciência mestiça”, patente nos seus textos na presença constante das duas línguas a par – o inglês e o espanhol: duas vozes que se entrecrocam (“a clash of voices”) num movimento de “perpetual transition”, a forma que ela encontra para representar o dilema da sua “mixed breed”, “*un alma atrapado entre el mundo del espíritu y*

⁷ Tiger Woods é um exemplo curioso desse novo paradigma. Para a sua origem amplamente miscigenada criou um novo termo: *Cablinasian* (Caucasian, black, Indian and Asian).

el mundo de la técnica”, “sandwiched between two cultures, straddling all three cultures and their values systems” (1987:100):

Because I, a *mestiza*,
continually walk out of one culture
and into another,
because I am in all cultures at the same time,
alma entre dos mundos, tres, cuatro,
[...] (1997:99)

José David Saldívar, outro intelectual chicano, também se localiza na linha de cruzamento e fronteira. Recorda a forma como os seus antepassados se viram incorporados da noite para o dia numa outra nação, a americana, reduzidos a subalternos do império. Desse passado decorre a sua própria situação de fronteira (“within a zone of dangerous crossings”) e o apelo a que uma nova consciência nacional se reconstitua a partir desses cruzamentos e das complexas subjetividades que eles produzem (1997:19).

5. Considerações finais

“In American society, the race or ethnicity you are associated with does still matter. [...] At present, race and ethnicity still afford some people a wide set of advantages and privileges that are systematically denied to others”, afirma Hazel Rose Markus num livro recente (2010:359). Raça e etnicidade dão forma à história, à política, à escola que frequentamos, ao bairro onde vivemos, aos meios de comunicação, à ciência; dão forma àquilo que cada pessoa é – à sua identidade. Afinal, a identidade só em parte tem a ver com opções pessoais e tem muito a ver com a identidade dos outros e com a percepção dos outros, assim como com o tempo, o lugar e as circunstâncias que envolvem cada indivíduo. E tem tudo a ver com privilégios de uns e exclusão de outros.

Apesar da dificuldade em acreditar que é possível algum dia vir a superar os sentimentos e as práticas de racismo, em todos os exemplos

apresentados transparece o desejo saudável da sua subversão, sempre num movimento emancipatório contra a pressão do sistema para estereotipar, categorizar e classificar. No entanto, como teoriza Ann DuCille a partir do conceito de “periracism” – “this ever-present racism”, esse é o racismo que prevalece, aquele que contamina, aparentemente inócuo e raramente reconhecido, o dia a dia da nossa civilidade, aquele que prepassa o discurso liberal da tolerância: “‘Periracism’ is my term for what I argue is the most common kind of racism, a liberal-minded brand of prejudice that applauds itself for its tolerance, even as it makes subtle, stigmatized judgments about those it others.” (2012:359)

Não devemos esquecer, no entanto, que as diferenças de classe estabelecem hierarquias sociais dentro do sistema económico e são responsáveis por grandes desigualdades, influenciando mesmo nas próprias desigualdades raciais. Como afirma Paul Gilroy, afinal falar de raça pode parecer insuficiente, mas continua a ser necessário num mundo em que não deixam de crescer e proliferar os racismos. Para bell hooks, importa identificar onde está a supremacia e a quem ela pertence, porque é importante continuar a falar do racismo, “naming what hurts” (203:9). Será, no entanto, conveniente evitar por um lado o essencialismo, por outro os anti-essencialismos e “abordar o mundo do nosso dia-a-dia atentos às suas assimetrias procurando encontrar uma beleza diferente, fragmentária, por entre o caos irreduzível dos antagonismos raciais” (Gilroy 1993:14).

6. Referências

6.1. Bibliografia

- ANZALDÚA, G. 1987. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Press. 2nd. Edition.
- APPIAH, K. A. e A. GUTMANN. 1996. *Color Conscious: The Political Morality of Race*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- BHABHA, H. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.

- CALDEIRA, Isabel, MARIA JOSÉ CANELO e IRENE RAMALHO SANTOS. (Eds.). 2012. *America Where? Transatlantic Views of the United States in the Twenty-First Century*. Peter Lang.
- DUCILLE, Ann. 2012. 'Periracism': Blackness and the American Imagination. In Isabel Caldeira et al. (Eds.). *America Where? Transatlantic Views of the United States in the Twentieth Century*, 197-216.
- FANON, F. 1967. *Black Skin, White Masks*. Trans. Charles Lam Markmann. New York: Grove Press.
- FRIEDMAN, S. 1967. *Mappings: Feminism and the Cultural Geographies of Encounter*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- GILROY, P. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hooks, bell. 2013. *Writing Beyond Race: Living Theory and Practice*. Routledge.
- JAKOBSON, Matthew Frye. 1999. *Whiteness of Different Color: European Immigrants and the Alchemy of Race*. Harvard University Press.
- LIPSITZ, G. 1998. *The Possessive Investment in Whiteness: How White People Profit from Identity Politics*. Philadelphia: Temple University Press.
- MARKUS, Hazel Rose. 2010. Who Am I? Race, Ethnicity, and Identity. In Hazel Rose Markus e Paula Moya. (Eds.). *Doing Race: 21 essays for the 21st century*. New York: W.
- MORRISON, Toni. 1997. Home. In Wahneema Lubiano, ed. *The House that Race Built: Black Americans, U.S. Terrain*. New York: Pantheon Books.
- OMI, Michael e HOWARD WINANT. 1994. *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*. London: Routledge.
- PORTALES, Marco. 2003. Can the Supreme Court Constitutionally Uphold the Hopwood Opinion? Race, Color-blindness and Public Opinion Before Bakke. *Callaloo* 26:1, 26-46.
- SALDÍVAR, José David. 1997. *Border Matters: Remapping American Cultural Studies*. Berkeley: U. California Press.
- STOKES, Curtis, THERESA MELÉNDEZ e GENICE RHODES-REED. (Eds.). 2001. *Race in 21st Century America*. East Lansing: Michigan State University Press.
- STOKES, Curtis and THERESA MELÉNDEZ. 2001. Race in 21st Century America: An Overview. In C. Stokes, T. Meléndez e G. Rhodes-Reed. (Eds.). *Race in 21st Century America*. East Lansing: Michigan State University Press, xix-xxiv.

- TAKAKI, Ronald. 1989. *Strangers From a Different Shore: A History of Asian Americans*. Little, Brown and Company.
- WEST, Cornel. 1993. *Race Matters*. Boston: Beacon.
- WILLIAMS, Patricia. 1997. *Seeing a Colour-Blind Future: The Paradox of Race*. London: Virago.
- WILSON, William Julius. 1978. *The Declining Significance of Race: Blacks and Changing American Institutions*. University of Chicago Press.
- WINANT, Howard. 1997. Racial Dualism at Century's End. In Wahneema Lubiano. (Ed.). *The House that Race Built: Black Americans, U.S. Terrain*. New York: Pantheon Books, 87-115.
- YETMAN, Norman, ed. 1999. *Majority and Minority: The Dynamics of Race and Ethnicity in American Life*. 6th. Edition. Boston: Allyn and Bacon.

6.2. Webgrafia

- OBAMA, B. 1997. Barack Obama's Speech on Race. Transcript in *The New York Times*. March 18. <http://www.nytimes.com/2008/03/18/us/politics/18text-obama.html>. Acedido em 18/12/2009.

AFRICAN AMERICAN ENGLISH: A GRAMMATICAL OUTLINE

John Holm

1. Introduction

African American English (AAE) – also called Black English – is a nonstandard variety spoken by the majority of black people in the United States. In 2006 they numbered 38.5 million and made up nearly 13% of the country's population (Wright 2007:698). Many AAE speakers are bidialectal, using standard American English in formal situations to convey the fact that they are educated and using AAE in informal circumstances to convey solidarity with other black people. Many middle-class blacks who use standard English grammar may use AAE phonological features (e.g. word-final nasalized vowels) to convey a positive attitude towards their racial identity. However, President Barack Obama does not usually use these AAE phonological features in speaking standard English, and since his election many prominent AAE speakers have begun following his example.

African American English is seldom written except in dialogue in fiction, but since the middle of the 20th century the concern about disadvantages that children speaking AAE may have in the American educational system has led to a great deal of attention being devoted to the variety by sociolinguists like William Labov, making it one of the world's best documented non-standard language varieties. The fact that AAE involves massive variation between standard and non-standard features led to Labov's development of quantitative methods of measuring the presence of linguistic features. Later research into the origins of AAE features from historical contact with creole and African languages makes the study of AAE a useful bridge to the study of contact linguistics itself.

Until the 1950s the overwhelming majority of white Americans saw their country and its culture as the product of their European roots flourishing in a new land. This ideology allowed very little room for the contribution of other cultures, so that even the distinctiveness of the folk ways and speech of African Americans was attributed to their frequent lack of access to education and general ignorance – if not to their very intelligence. Thus well into the 1950s, Negro Non-Standard English (as AAE was then called) was usually considered bad English in need of eradication rather than study. Insofar as its origins were considered at all, it was assumed to have descended solely from British dialects that had been left untended in America.

In the 1960s, the civil rights movement sharply changed this ideology: equal citizens could not logically be unequal human beings, and there was a new willingness to reconsider African Americans, as well as the development of their language and culture in the United States. By the 1970s, there was widespread agreement – at least among linguists – that the distinctive features of AAE identified it as a post-creole: the descendant of a variety of English that had first been creolized or restructured when it was learned by adult African slaves on plantations (as English had been creolized in Jamaica, for example). Subsequently this speech underwent decreolization, or the loss of many of its distinctive creole features through contact with standard English. Dillard's influential book, *Black English* (1972) popularized this view, convincing many that AAE, like its speakers, was much more African than anyone had realized. This was part of another growing ideology, supported by many blacks, that affirmed a very separate cultural identity for African Americans.

By the end of the 1970s, there was a general assumption that decreolization explained the varying structural distance between different creoles and their lexical source language: Caribbean creoles based on English, for example, were actually post-creoles at different stages of decreolization away from a very early fully creolized variety that may have resembled the modern Surinamese creoles, which were cut off from contact with English in the 17th century. The decreolization theory for the origin of Black English – the “creolist” theory that finally received the imprimatur

of Labov (1982) – was a much more satisfactory explanation for that variety’s creole features than earlier hypotheses that traced its origins solely to British dialects.

More recent work on AAE has focused increasingly on those sociolinguistic factors which have long been considered relevant to the study of full creoles (e.g. demographic figures suggesting the proportion of native versus non-native speakers during the early period of language contact) but which have not been systematically explored for AAE until now. Winford (1997) traces the social histories of Virginia and the Carolinas, citing early demographic figures from Wood (1989), and compares the key structures in Gullah, AAE and Southern White Vernacular English, concluding that “AAVE was never itself a creole, but it was created by Africans, and bears the distinctive mark of that creation.” Rickford (1997, 1999) has followed a similar methodology and reached a similar conclusion; Mufwene also suggests that AAE “may simply have resulted from a restructuring which was not as extensive as what produced Gullah” (2001). In a recent book (Holm 2004), I argue that partial restructuring produced a whole range of semi-creolized languages that includes not only AAE but also Afrikaans, Brazilian vernacular Portuguese, non-standard Caribbean Spanish and Reunionnais vernacular French.

To provide an overview of what kinds of linguistic changes can be produced by partial restructuring, the following sections outline the non-standard features in the AAE verb phrase (section two), the AAE noun phrase (section three) and AAE clauses (section four). The conclusion (section five) discusses the implications of this new way of understanding the origin and development of African American English and other partially restructured vernacular languages.

2. The AAE verb phrase

2.1. AAE verbal morphology

In AAE the simple present tense is usually indicated by the verb stem without any **-s** inflection in the third person singular, e.g.

(1) AAE:

Where Miss Annie...live__ now. (Schneider 1989:65)

Working-class white Americans usually confine such deletion to a single lexical item (“he **don’t**”) and only in the negative (although “he **do**” is found in the dialects of southwestern England according to the *Dictionary of American Regional English*). In contrast, Wolfram (1969:36) found that lower working-class African American males in Detroit deleted the third person present ending 74% of the time.

The **-s** inflection can also occur with other persons in AAE:

(2) AAE:

I **members** de first shoes I ever had. (Labov et al. 1968)

The omission of the third person singular **-s** is highly stigmatized and considered a marker of social class.

In AAE a verb with past reference does not need to be marked for the past tense; speakers may alternate between inflected and uninflected forms:

(3) AAE:

They **taught** me mighty good, they **teach** me good. (Holm 1991:235)

Schneider (1989:81) found that of some 8,000 verbs in a past-tense context in the ex-slave narratives (recordings made between 1935 and 1974 of AAE speakers born before 1861; cf. Bailey et al. eds. 1991), 75% were morphologically marked, indicating that the category of past tense is part of the grammar of AAE, although actual marking of verbs is optional.

2.2. AAE auxiliaries/preverbal markers

Mufwene (1983) shows that the semantics of time reference in the AAE verbal system bears out a kinship to the English-based creoles of the Caribbean. However, the use of **been** as a creole-like preverbal mar-

ker of anterior tense or remote past is relatively rare in AAE, even in the ex-slave recordings, e.g.

(4) AAE:

I got on a cowboy shirt now that I brought from Texas. **Been** have it all my days. (Holm 1991:235)

Decreolizing varieties often replace anterior **been** with **did**, **had** or **was**; these are frequently less deviant from standard usage and thus less stigmatized. AAE **been** plus verb can be made to conform more closely to standard English morphology as an auxiliary in a progressive construction, despite the semantic mismatch:

(5) AAE:

I hear jus' as good now as I ever **been** hearing. (Holm 1991:235)

Some older AAE speakers occasionally use unstressed **did** to mark the past:

(6) AAE:

Let me see how that **did** come up. (Holm 1991:235)

Another remnant of preverbal **been** may be the AAE use of **had** in constructions that do not conform syntactically or semantically to non-AAE usage:

(7) AAE:

Today I **had went** to work. (Cukor-Avila 2001:105)

In Gullah and the Caribbean creoles the completive aspect marker **done** is followed by the uninflected form of the verb, but in the ex-slave narratives it is followed by the past participle:

(8) AAE:

Bout eight o'clock he **done been** all around. (Cukor-Avila 2001:238)

In decreolizing Caribbean varieties, progressive aspect is indicated not by the basilectal preverbal marker **de** but by the English verbal suffix **-ing** (without **be** as an auxiliary verb); this is the construction found throughout the ex-slave recordings, e.g.

(9) AAE:

They all **going** home now. (Cukor-Avila 2001:236)

Although **-ing** is clearly an inflectional morpheme in English, its status in decreolizing varieties is less unambiguous.

In a number of English-based creoles unstressed **does** marks habitual aspect, a dialectal usage also found in England and Ireland. A parallel construction is found in the ex-slave recordings:

(10) AAE:

An' I **does** enjoy certain of his show. (Cukor-Avila 2001:237)

In the Bahamas, this habitual preverbal marker **does** has the reduced forms **is** and **'s**:

(11) Bahamian CE:

They **is be** in the ocean. (Holm with Shilling 1982:111)

Rickford (1980) suggests that the complete loss of these reduced forms left **be** itself with habitual force in some varieties:

(12) Bahamian CE:

Sometimes you **be** lucky. (Holm 1988-89:160)

(13) Bahamian CE:

They just **be playing**. (Holm 1988-89:160)

Invariant **be** has also taken on the force of a habitual marker in modern AAE:

(14) AAE:

Those boys **be** **messing** with me. (Cukor-Avila 2001:105-7)

This usage is not usually found in the speech of whites, and has become much more widespread in AAE as a marker of ethnic identity since the middle of the 20th century (ibid.). The habitual meaning of this construction can be emphasized with **steady**:

(15) AAE:

Them brothers be rappin **steady**. (Baugh 1983:86)

Another apparent AAE innovation is the combination **be done** for the future perfect (Cukor-Avila 2001:104-7):

(16) AAE:

We **be done** washed all the cars by the time JoJo gets back with the cigarettes. (Baugh 1983:78)

2.3. AAE negation

Some nonstandard features of AAE negation, such as most uses of **ain't**, are also found in other nonstandard varieties of British and American English and their origin is not connected to contact with creolized varieties of English. However, AAE **ain't** can also be used to negate verbs understood to refer to past action, such as the following:

(17) AAE:

He **ain't** do it.

'He didn't do it.' (Rickford 1999:8)

Kautzsch (2002:45) notes that AAE "preverbal **ain't** appears to have lost its potential to occur in the present tense and has been restricted to past tense contexts." This use of **ain't** is not found in the speech of

whites in the American South who use **ain't** in other contexts (Cukor-Avila 2001:105-7). Taken together, the AAE uses of **ain't** seem related to the use of **ain't** in decreolizing varieties to replace the preverbal negator **no** found in more basilectal varieties:

(18) Bahamian CE:

Stone at sea bottom **no** know sun hot. (Holm with Shilling 1982:143)

(19) Bahamian CE:

Bookie **ain'** know who do it yet. (Holm with Shilling 1982:3)

This seems likely to have converged with the use of **ain't** in other nonstandard varieties corresponding to standard **haven't** in the present perfect tense (with partially parallel past reference). Similarly, AAE multiple negation or negative concord (negating not only the auxiliary verb but also all the indefinite pronouns in the sentence) is also found in white speech (Cukor-Avila 2001:105-7). However, AAE and creole English can extend negation to noun phrases as definite as proper nouns:

(20) AAE:

We **don'** want **no** six-month investigation! (AAE speaker, Euronews, 11/7/02)

(21) Bahamian CE:

They **can't** sell that in **no** Haiti (Holm with Shilling 1982:143)

For emphasis, AAE can invert the negative auxiliary and the indefinite subject:

(22) AAE:

Don't nobody like him. 'Nobody likes him.' (Sells, Rickford and Wasow 1996)

Negative concord can also be transferred across clauses:

(23) AAE:

It **ain't no** cat **can't** get in **no** coop. (Labov 1972:130)
'There isn't any cat that can get into any coop.'

Howe and Walker (2000:110) point out that such clause-external concord (like negative inversion) is also found in non-AAE varieties of non-standard English but is apparently not documented in any English-based creole. Sentence (23) is particularly difficult for monodialectal speakers of standard English to parse because it also contains a zero subject relative pronoun and AAE **it's** 'there is', also found in Southern White Vernacular English (SWVE). This construction seems likely to be linked to Bahamian CE **it have** idem. via the use of **it's** for both 'it is' and 'it has' (Holm 2000:200). There are parallels in Bantu languages as well as creoles based on French, Spanish and Dutch; among partially restructured varieties, BVP uses **tem** '[it] has' (versus EP **há**) and NSCS uses **tiene** '[it] has' (versus S **hay**) (ibid.).

2.4. AAE non-verbal predicates

Non-verbal AAE predicates have received particular attention in the literature. Labov (1969) did a quantified study of the absence of forms of **be** in certain phonological and syntactic environments, which he related to social variables. Holm (1984) related the AVE patterns to those in Atlantic creoles and the African languages that influenced them to trace the role of restructuring in AAE's genesis and development.

Expressed forms of the copula are normally required in standard English and all British dialects. Poplack (2000:20) concedes that "zero copula is perhaps the only variant studied in this volume which cannot be identified as a legacy of English." Walker (2000:67) implies he has counter evidence regarding this point: "Regardless of the lack of historical examples, zero copula does exist in other nonstandard varieties of English, in locales such as Alabama (Feagin 1979), Mississippi (Wolfram 1974) and Yorkshire (Tagliamonte, p.c.)." Aside from dealing with the

likelihood that zero copulas came into the non-AAE varieties of Alabama and Mississippi through contact with AAE, Walker needs to provide more precise information than reference to a personal communication since many varieties of informal English can omit copulas when they are inverted auxiliaries (e.g. “You going?”).

There is massive variation of the AAE zero form of the copula with the expressed forms; sometimes this variation occurs almost within the same sentence:

(24) AAE:

They ___ all dead. All of them’s dead. (Holm 1991:239)

Where they ___ at...where they **is**.

The Yankee **be** to the landing, they ___ drunk.

The AAE pattern has parallels in Gullah, Jamaican, and ultimately Yoruba (ibid.), providing evidence that AAE resulted from the partial restructuring of English under the influence of similar creole and African languages.

3. The AAE noun phrase

AAE nouns are variably marked for number and possession, although in some varieties the possessive marker is categorically absent. AAE personal pronouns usually mark case.

3.1. Number in the AAE noun phrase

As in many West African languages, Caribbean English Creole nouns are not inflected for number, although when relevant plurality can be indicated by juxtaposing a noun with a morpheme that is homophonous with the pronoun meaning ‘they’:

(25) Yoruba:

àwon okùnrin [literally ‘they men’] i.e., ‘the men’ (Rowlands 1969: 195-7)

(26) Jamaican CE:

dem bwai/de bwai-**dem** ‘the boys’

This plural marking usually implies definiteness and is confined to animate nouns. Of course the form is related to the British and American dialectal demonstrative “**them** boys”, but creoles frequently derived their definite articles not from those of their lexical source languages (which tend not to receive emphasis) but rather from the latter’s demonstratives (Holm 1988-89:191).

Some parallel constructions can be found in the language of the ex-slaves:

(27) AAE:

them wagon (Holm 1991:240)

However, the English **-s** inflection also occurs frequently:

(28) AAE:

two looms (Holm 1991:240)

In quantitative studies of contemporary AAE, the **-s** pluralizer is nearly always present (Wolfram 1969:143). Rickford (1999:7) notes that its absence is “much less frequent” than the absence of the homophonous verbal or possessive inflection. However, in earlier varieties of AAE such as the ex-slave narratives, there is so much variation that it is not always clear that the **-s** morpheme is anything more than a stylistic variant:

(29) AAE:

had hounds...them hound_.....six mens...six mans...six **men** (Holm 1991:240)

Poplack et al. (2000:100) claim that this grammatical approachment of AAE to standard English is not evidence of decreolization since the varieties of English out of which early AAE grew (which they claim were

not influenced by African or creole languages) also had zero marking for some plurals (e.g. “two bushel_”). However, they are unable to offer any evidence that the rate of zero plural marking in these varieties was in any way comparable to that in early AAE. Thus the lower rate of plural **-s** absence in contemporary AAE is indeed evidence of a leveling of features between AAE and other American varieties, particularly in light of the finding of Rickford (1999:273) that his recent studies of this feature in Palo Alto show “no appreciable change” in the rates found by Wolfram (1969) or Labov et al. (1968) that might support a growing divergence between AAE and other varieties.

It has been suggested that such nonstandard forms as **mans** and **childrens** resulted from decreolization, i.e. the acquisition of the English pluralizing morpheme and its use with what were considered monomorphemic lexical items. Schneider (1989:161) rejects this hypothesis, citing such British dialect forms as **foots** and **feets** as likelier sources; however, the burden of proof would seem to be upon him to demonstrate that there were British dialect models for all or even most such AAE forms, and that their use was widespread among southern whites.

In addition to the simple plural, AAE and other varieties of English have an associative plural after names of persons:

(30) AAE:

Felicia **an' them** done gone. (Mufwene 1998:73)

The construction, often pronounced /nɛm/, here means ‘Felicia’s friends or family or associates.’ Mufwene (ibid.) notes that AAE shares this construction “with English creoles, rather than with other varieties of English”, although he adds in a footnote that it is also used by whites in the American South. It does indeed seem to be related to a syntactically and semantically parallel construction in a number of African and Atlantic creole languages of various lexical bases:

(31) Yoruba:

àwon Táíwò [literally ‘**they** Taiwo’], i.e. ‘Taiwo and his family, schoolmates or friends’ (Rowlands 1969:196)

(32) Miskito Coast CE:

di sukya **dem**

[literally ‘the medicine-man **they**’], i.e. ‘the medicine man and his lot’ (Holm 1988-89:193)

Actually the AAE construction is also found in informal use in many parts of the United States (DARE) and England (R. Hudson, p.c.), although it may well have originated in Africa:

(33) non-standard E:

Mary **an’ them** came over yesterday.

The tendency of emphasized and conjoined pronouns to take the object case in informal English (whatever their function in the sentence) probably facilitated the borrowing of the AAE associative plural structure into other varieties of English.

3.2. Gender in AAE

For all practical purposes, standard English lacks grammatical gender; even British bureaucrats are now nervous about calling a ship **she**, let alone a country (Michael Pye, personal communication). For this reason, gender agreement between elements in the verb phrase is as irrelevant to AAE as it is to standard English. Dillard (1972:56) mentions AAE-speaking children occasionally producing sentences like “**He** a nice little girl” but this is not a feature of adult AAE, although *it* can be found in Gullah and other varieties of creole English.

3.3. Possession in the AAE noun phrase

The English-based creoles indicate possession by juxtaposition rather than inflection:

(34) Miskito Coast CE:

di uman_ biebi 'the woman's baby' (Holm 1978:286)

This is also found in AAE:

(35) AAE:

the white folk__ kitchen (Holm 1991:241)

However, Schneider (1989:162) found the possessive morpheme present in over 90% of the 377 cases in which it was possible in the ex-slave narratives. He notes that while there is variable use of the possessive inflection in all northern urban varieties of AAE, there are southern varieties in which the morpheme's absence is categorical, suggesting that the suffix has been gaining ground as a part of decreolization (1989:164). Cukor-Avila (2001:106-7) lists the absence of both plural and possessive **-s** as features found only in AAE, not found in the vernacular speech of whites in the American South.

3.4. Pronouns in AAE

In the original pronominal system of most of the Caribbean creoles, it would appear that no distinction was made for gender or case, and the same form also served as a possessive determiner. Possible remnants of such a system can be found in the language of the ex-slaves, although these usages are less frequent in current AAE:

(36) AAE:

Well the master had promise' to, to give **we** all forty dollars a month in pay. (Holm 1991:241-2)

(37) AAE:

We had **we** own lawyers. (Holm 1991:241-2)

The use of standard English object pronouns in subject position is also encountered in the ex-slave narratives:

(38) AAE:

When **us** all leaves dis old world. (Schneider 1989:66)

Schneider concludes that “there is some evidence that this grammatical variable was more subject to some degree of creolization than others” (1989:177). AAE’s second person plural pronoun, **you all** /yɔ/, is likely to be an innovation. The pronoun of the same person and number is derived from various African languages in Caribbean Creole English (Holm 1988:203-4), probably motivated by the need for a form of **you** that is unambiguously plural (cf. parallel forms in other varieties of English, e.g. **yous**, **you guys**, **you chaps**, etc.). In fact, Eastern Caribbean CE has **all you**; the AAE form, generalized throughout Southern American English, may be a calque on Twi **mó nyina**, literally ‘you all.’ In AAE (but seldom in the speech of Southern whites) there is a corresponding possessive:

(39) AAE:

It’s **y’all** ball. (Rickford 1999:7)

Like other varieties of English including CE, AAE has pleonastic subject pronouns:

(40) AAE:

That teacher, **she** yell at the kids. (Fasold and Wolfram 1970:81)

These pronouns seem likely to facilitate the parsing of AAE sentences containing relative clauses without subject relative pronouns. Their existence in CE may also have facilitated the adoption of the postnominal **dem** pluralizer (cf. Cassidy and Le Page 1980:147). Finally, Wolfram (2008) notes that “The regularization of **mine** to **mines** in ‘The book is **mines**’ is quite robust in most varieties of AAVE, though it appears more typical of preadolescent speakers than older speakers.”

4. The structure of AAE clauses

4.1. AAE word order

African American English has the usual English subject-auxiliary inversion (or lack of it) in questions that can be answered “yes” or “no”, e.g. “Can I go?” (Burling 1973:68). However, unlike standard English, AAE has optional inversion with question words in the main clause, i.e. both of the following occur:

(41) AAE:

Where **can I** go? (Burling 1973:68)

Where **I can** go?

In embedded questions, which have no subject-auxiliary inversion in standard English, inversion is again optional in AAE:

(42) AAE:

I wonder {where **can I** go}.(Burling 1973:68)

I wonder {where **I can** go}.

In embedded yes/no questions, AAE may have no connecting **if** or **whether** but does have inversion:

(43) I wonder {**can I** go}. (Burling 1973:68)

In this respect AAE is unlike English-based creoles, which have no such inversion at all and therefore happen to match standard English word order in embedded questions:

(44) Jamaican CE:

Dem aks mi {if **a want** i}. (Hancock 1979:14)

‘They asked me {if **I wanted** it}.’

A case might be made for AAE being more similar to Irish English, in which direct questions are also embedded:

(45) Irish English:

I don't know **{is that** right or not}. (Barry 1982:108)

While Irish English might well have served as a model for AAE at an earlier period (Rickford 1986), the AAE pattern of subject-auxiliary inversion could also be the result of partial restructuring or decreolization. Bahamian English, which seems to be either more restructured or at an earlier stage of decreolization than AAE (or both), has no subject-auxiliary inversion in the basilect but frequent inversion in the upper mesolect, even in embedded questions. Thus one finds the following variation:

(46) Bahamian CE:

I can go? ~ **Can I** go? (Holm 2000:236)

(47) Bahamian CE:

I don't know {where **I can** go}. ~ I don't know {where **can I** go}.
(Holm 2000:236)

4.2. Dependent clauses in AAE

The structure of many AAE relative clauses is parallel to their equivalents in standard English, but this is not always the case. In AAE the zero form of the relative pronoun can be used not only for the object of the verb as in standard English (e.g. "The man {____ he is hiring} is my uncle") but also for the subject:

(48) AAE:

He got a gun { ____ sound like a bee}. (Dillard 1972:68)

This structure is also found in Creole English, e.g.

(49) Jamaican CE:

De man { ____ owe me money} gone a Cuba. (Cassidy 1961:57)

According to Cassidy, Jamaican CE, “like the Niger-Congo languages... gets along with paratactic constructions” (ibid.). However, Yoruba, which is a Niger-Conger language, does have a relativizer: **tí** ‘who, which’ but in “spoken Yoruba **tí** is often omitted, e.g.

(50) Yoruba:

aṣọ { ____ mo rà lánâ} n`iyí (Rowlands 1969:90)
cloth { ____ I bought yesterday} this-is
‘This is the cloth I bought yesterday.’

However, “It cannot be omitted where its omission would produce ambiguity”, e.g.

(51) Yoruba:

màlùù { **tí** kò ní ìrù} (Rowlands 1969:90)
cow which no has tail
‘a cow which has no tail’

In fact, the Yoruba relativizer **tí** sometimes seems more like a European subordinator than a relative pronoun in that it can introduce a clause which requires its own subject pronoun even though the relativizer itself would have this function in a European language:

(52) Yoruba:

èmi {**tí** mo fún ẹ ní gbogbo owó yǐ} (Rowlands 1969:88)
1s {REL 1s give 2s OBJ all money DEM}
‘I who [I] gave you all this money.’

Bickerton (1981:63) speculates that creoles may have been “born without surface relativizers” and gives examples of zero subject relative pronouns in Guyanese CE, Seychellois CF and Annobón CP (ibid. 62-63).

AAE's zero subject relative pronouns have been used to support its creole history, but Tottie and Harvie (2000) provide convincing evidence that the varieties of English that British settlers brought to the New World also contained this construction. Not only was it the predominant form in Middle English, as in Chaucer's "I saugh a beest ___was lyk an hound" (ibid. 202), but it is also found throughout British regional varieties (Orton et al. 1978, map S5). This construction apparently converged with the zero subject relativizers in African and creole languages to favor the selection of this form in AAE. Although there is a lack of published research in this area, Tottie and Harvie point out that a study of one individual's AAE (McKay 1969) reveals that "zero is the most frequently used relativizer, with 54% of all cases, more than half of which are subjects; *that* comes second with 38%, and *what* accounts for 9%; except for quotations from the Bible, *who* and *which* do not occur" (Tottie and Harvie 2000:200). While zero subject relativizers account for 41% of the tokens in the ex-slave recordings, they account for only 2% and 5% in the modern spoken English of Americans and Britons, respectively (ibid. 224).

However, it is ironic that Tottie and Harvie (2000:223) find the Englishness of AAE confirmed by the fact that "the Gullah relativizers **wuh** and **weh** are totally lacking in our data" since these can be traced to England's Northcountry dialect (Holm with Shilling 1982:218). As a matter of fact, Kautzsch (2002:213) notes that in his early AAE data there are indeed a few sporadic occurrences of "relative clauses introduced by non-spatial **where**, which makes it hard to categorically deny any creole influence on AAE relative constructions."

Dillard notes that some speakers of AAE seem to hypercorrect clauses without relative pronouns, supplying not only an object relative pronoun but also the clause's original non-relative object pronoun:

(53) AAE:

Dem little bitty hat {**what** dey wearin' **dem** now}. (Dillard 1972:68)

In AAE ambiguity in sentences without a subject relative pronoun can often be cleared by a pleonastic subject pronoun marking the verb of the main clause:

(54) AAE:

The boy {___ won} **he** did a three. (Smith 1973:94)

‘The boy who won did a three.’

Regarding subordinate clauses, most in AAE are identical in structure to those in standard English, with the notable exception of the use of **say** to introduce a quotation:

(55) AAE:

They told me {**say** they couldn’t get it}. (Rickford 1977:212)

This construction is also found in a number of English-based creoles:

(56) Krio CE:

Olu tɛl mi **se** a fɔ kam. (Yillah and Corcoran 2007:184)

Olu tell me that I should come

‘Olu told me that I should come.’

(57) Gullah CE:

dɛ lɔ {**sɛ** wi tu ol}. (Turner 1949:211)

‘They admit {**that** we’re too old.’

Turner (1949:201) pointed out the formal and syntactic similarity of Gullah **sɛ** and Twi **sɛ** ‘that, saying’ and English **say**. Cassidy (1961:63) noted that the pronunciation of Jamaican **se** is /sɛ/ when it means ‘that’ rather than /sey/, leading him to support the connection with Akan **se**. Boretzky (1983:177) finds the lexical borrowing of **se** into the creoles an inadequate explanation in light of the fact that the Surinamese creoles have completely different forms, i.e. Sranan **tak(i)** and Saramaccan **táa**,

leading him to believe that the substrate influence on this construction lay in the grammar rather than the lexicon.

(58) Sranan CE:

M sab {**tak** a tru}. (Voorhoeve 1962:26)
'I know that it's true'

The existence of parallel structures in creoles not based on English (Holm 2000:208-209) supports Boretzky's conclusion.

5. AAE grammar: the result of partial restructuring

Many of the morphosyntactic differences between AAE and mainstream (i.e. non-Black) American English can be characterized as structural reduction, as can the differences between the other partially restructured varieties discussed in Holm (2004) and their lexical source languages. This often includes reduction (as opposed to total loss, as in the case of creoles) of morphological marking for person or tense on verbs; for number or possession on nouns; or for case on personal pronouns. Sometimes this reduction means the loss of syntactic complexity, such as subject-auxiliary inversion in questions. However, the loss of these particular features rather than others does not seem to be random: the losses that took place tend to make the partially restructured varieties more like their substrate languages. Of course the fully restructured creoles of the same lexical base with which the partially restructured AAE varieties were in contact bear the mark of their substrates even more strongly. Yet, in the final analysis, there is no question that the partially restructured varieties also bear the stamp of their substrate since they have innovative structures that represent not a reduction of the structure of their superstrate languages but rather an addition to it from their substrate, such as non-verbal predicates as in (24) above, in which the form of the copula is influenced by whether the following structure is a predicate adjective, a noun, or a locative phrase. A comparison of AAE grammar with that

of parallel language varieties based on Dutch (Afrikaans), Portuguese (Brazilian Vernacular Portuguese), Spanish (Non-standard Caribbean Spanish) and French (Reunionnais Vernacular French) clearly indicates that partial restructuring leads to the retention of part of the source languages' morphosyntax but also the introduction of a significant number of substrate and interlanguage features.

6. References

- BAILY, Guy, NATALIE MAYNOR and PATRICIA CUKOR-AVILA. (Eds.). 1991. *The Emergence of Black English: Text and Commentary*. Amsterdam: John Benjamins.
- BARRY, M. V. 1982. The English language in Ireland. In R. Bailey and M. Görlach. (Eds.) *English as a world language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 84-133.
- BAUGH, John. 1983. *Black Street Speech: its history, structures and survival*. Austin: University of Texas Press.
- BURLING, R. 1973. *English in Black and White*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- BICKERTON, Derek. 1981. *Roots of language*. Ann Arbor: Karoma.
- CASSIDY, Frederick G. 1961. *Jamaica Talk: Three hundred years of the English language in Jamaica*. London: Macmillan.
- CUKOR-AVILA, Patricia. 2001. Co-existing grammars: The relationship between the evolution of African American and White Vernacular English in the South. In Sonja L. Lanehart. (Ed.), 93-127.
- CASSIDY, Frederick G. and JOAN H. HALL. (Eds.). *Dictionary of American Regional English*. 1985-2012. 5 vols. Cambridge MA, London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- DILLARD, J. L. 1972. *Black English: its history and usage in the United States*. New York: Random House.
- FEAGIN, C. 1979. *Variation and Change in Alabama English: A Sociolinguistic Study of the White Community*. Washington: Georgetown U. Press.

- HANCOCK, Ian F. 1979. The relationship of Black Vernacular English to the Atlantic creoles. Working paper of the African and Afro-American Studies and Research Center, University of Texas at Austin.
- HOLM, John. 1978. *The Creole English of Nicaragua's Miskito Coast: Its sociolinguistic history and a comparative study of its lexicon and syntax*. Ph.D. thesis, University College, London. Ann Arbor: University Microfilms International.
- HOLM, John. 1984. Variability of the copula in Black English and its creole kin. *American Speech* 59(4), 291-309.
- HOLM, John. 1988-89. *Pidgins and Creoles*. 2 vol. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLM, John. 1991. The Atlantic Creoles and the language of the ex-slave recordings. In Guy Baily, Natalie Maynor and Patricia Cukor-Avila. (Eds.). 1991. *The Emergence of Black English: Text and Commentary*. Amsterdam: John Benjamins, 231-247.
- HOLM, John. 2000. *An introduction to pidgins and creoles*. Cambridge: Cambridge U. Press.
- HOLM, John. 2004. *Languages in contact: the partial restructuring of vernaculars*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLM, John, and PETER L. PATRICK. (Eds.). 2007. *Comparative Creole Syntax: Parallel outlines of 18 creole grammars*. London, Colombo: Battlebridge.
- HOLM, John and ALISON SHILLING. 1982. *Dictionary of Bahamian English*. Cold Spring NY: Lexik House.
- HOWE, Darin M., and JAMES A. WALKER. 2000. Negation and the creole-origins hypothesis: evidence from Early African American English. In S. Poplack. (Ed.), 109-140.
- KAUTZSCH, Alexander. 2002. *The Historical Evolution of Earlier African American English: An Empirical Comparison of Early Sources*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- LABOV, William. 1969. Contraction, deletion and inherent variability of the English copula. *Language* 45/4, 715-751.
- LABOV, William. 1972. Negative attraction and negative concord. In *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: U. of Pennsylvania Press, 130-196.

- LABOV, William. 1982. Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society* 11, 165-201.
- LABOV, William, PAUL COHEN and JOHN LEWIS. 1968. *A study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican speakers in New York City*. Report on Co-operative Research Project 3288. New York: Columbia University.
- LANEHART, Sonja L. (Ed.). 2001. *Sociocultural and Historical Contexts of African American English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- MCKAY, J. R. 1969. *A partial analysis of a variety of nonstandard Negro English*. Ph.D. dissertation, U. of California, Berkeley.
- MUFWENE, Salikoko. 1983. Some observations on the verb in Black English Vernacular. *African and Afro-American Studies and Research Center Papers*, series 2. U. of Texas at Austin.
- MUFWENE, Salikoko. 2001. African-American English. In John Algeo. (Ed.). *Cambridge History of the English Language*, vol. 6: *English in North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ORTON, H., S. SANDERSON and J. WIDDOWSON. 1978. *The Linguistic Atlas of England*. London: Croom Helm.
- POPLACK, Shana. (Ed.). 2000. *The English History of African American English*. Oxford: Blackwell.
- RICKFORD, John R. 1977. The question of prior creolization in Black English. In A. Valdman. (Ed.). *Pidgin and creole linguistics*. Bloomington: Indiana University Press, 190-221.
- RICKFORD, John R. 1986. Social contact and linguistic diffusion: Hiberno English and New World Black English. *Language* 62 (2), 245-289.
- RICKFORD, John R. 1997. Prior creolization of African-American Vernacular English? Sociohistorical and textual evidence from the 17th and 18th centuries. *Journal of Sociolinguistics* 1:3, 315-336.
- RICKFORD, John R. 1999. *African American Vernacular English: Features, Evolution, Educational Implications*. Oxford: Blackwell.
- ROWLANDS, E. C. 1969. *Yoruba*. London: The English Universities Press.
- SCHNEIDER, Edgar W. 1989. *American Earlier Black English: Morphological and Syntactic Variables*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

- SELLS, Peter, JOHN R. RICKFORD and THOMAS A. WASOW. 1996. Negative inversion in African American Vernacular English. *Natural Language and Linguistic Theory* 14: 591-627.
- SMITH, Riley B. 1973. Interrelatedness of certain deviant grammatical structures in Negro Nonstandard Dialects. In R. H. Bentley and S. D. Crawford. (Eds.). *Black Language Reader*. Glenview IL and Brighton, England: Scott, Foresman and Company, 90-96.
- TOTTIE, Gunnel and DAWN HARVIE. 2000. It's all relative: relativization strategies in Early African American English. In S. Poplack. (Ed.), 198-230.
- TURNER, L. D. 1949. *Africanisms in the Gullah dialect*. (1974 reprint.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- VOORHOEVE, Jan. 1962. *Sranan syntax*. Amsterdam: North Holland.
- WALKER, James A. 2000. Rephrasing the copula: contraction and zero in Early African American English. In S. Poplack. (Ed.), 35-72.
- WINFORD, Donald. 1997. On the origins of African American Vernacular English—A creolist perspective, Part I: The sociolinguistic background. *Diachronica*, 14:2, 305-44.
- WOLFRAM, Walt. 1969. *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- WOLFRAM, Walt. 1974. The relationship of white southern speech to vernacular black English. *Language* 30, 498-527.
- WOLFRAM, Walt. 2008. Urban African American Vernacular English: morphology and syntax. In Edgar W. Schneider. (Ed.). *Varieties of English. Vol. 2: The Americas and the Caribbean*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 510-533.
- WOOD, Peter H. 1989. The changing population of the colonial South: an overview by race and religion, 1685-1790. In P. H. Wood et al. (Eds.). *Powhatan's mantle: Indians in the colonial Southeast*. Lincoln: U. of Nebraska Press, 35-103.
- WRIGHT, John W. ed. 2007. *The New York Times Almanac*. New York: Penguin Books.
- YILLAH, Sorie M. and CHRIS CORCORAN. 2007. Krio (Creole English). In J. Holm and P. L. Patrick. (Eds.), 175-198.

(Página deixada propositadamente em branco)

**DE “RULE BRITANNIA” A “COOL BRITANNIA”:
QUESTÕES IDENTITÁRIAS NA GRÃ-BRETANHA
CONTEMPORÂNEA**

Jacinta Maria Matos

1. Introdução

We are a nation of flower-lovers, but also a nation of stamp-collectors, pigeon-fanciers, amateur carpenters, coupon-snippers, darts-players, crossword-puzzle fans. All the culture that is most truly native centres round things which even when they are communal are not official – the pub, the football match, the back garden, the fireside and the ‘nice-cup of tea’.

GEORGE ORWELL, “The Lion and the Unicorn”

Being English used to be so easy. They were one of the most easily identifiable peoples on earth, recognized by their language, their manners, their clothes and the fact that they drank tea by the bucketload.

It is all so much more complicated now.

JEREMY PAXMAN, *The English. A Portrait of a People*

Durante os anos de guerra, George Orwell escreveu alguns dos seus mais famosos e influentes ensaios, dos quais, no presente contexto, destaco: “My Country Right or Left” (1940), “The Lion and the Unicorn” (também de 1940) e “The English People” (1944), bem como alguns ensaios mais

curtos (mas não menos significativos) como “A Nice Cup of Tea” (1943) e “In Defence of English Cooking” (1945). A proximidade temporal entre os textos não pode ser mera coincidência. Nesse momento crucial em que o país lutava pela sobrevivência e necessitava, portanto, de reforçar uma autoimagem que o distinguisse do inimigo e lhe lembrasse a causa do combate, Orwell dedica-se a uma reflexão sobre o que a Inglaterra é enquanto nação e o que os ingleses são enquanto povo.

A imagem evocada na primeira epígrafe é reconhecível mesmo para um/a leitor/a estrangeiro/a, nem precisando este/a de ter estado em Inglaterra nem de ser profundo/a conhecedor/a da cultura do país. O *pub*, o futebol, a jardinagem e, evidentemente, a famosíssima chávena de chá, são ícones imediata e globalmente identificáveis, parte integrante de um suposto núcleo essencial de *Englishness* de já longas tradições. Talvez menos conhecidos no estrangeiro, mas ainda assim nada surpreendentes, são os outros traços do carácter nacional identificados por Orwell: o gosto pelo colecionismo, a mania das palavras-cruzadas e o culto do amadorismo. Enfim, Orwell parece oferecer-nos uma visão estável, tranquilizadamente familiar e quase atemporal, na sua permanência, do povo e da cultura ingleses.

Em 1998, alguns meses depois da chegada de Tony Blair e do *New Labour* ao poder, e no ano em que a autonomia regional da Escócia e do País de Gales se concretiza com a *Devolution*, Jeremy Paxman fala-nos destes estereótipos nacionais num tom de inequívoca nostalgia por uma época em que muito mais facilmente, segundo ele, se podia definir a identidade inglesa. “Its all so much more complicated now” – frase que nos apetece terminar com um exasperado ponto de exclamação, e cujo tom de desabafo deixei propositadamente em suspenso, sem levantar o véu sobre a opinião do autor acerca do porquê da mudança.

Na verdade, usei estrategicamente as epígrafes para vincar as balizas temporais deste artigo, bem como para sugerir de imediato que, entre a década de 1940 e o mundo contemporâneo, algo se alterou na forma como, na Grã-Bretanha, se encara a questão da identidade. Mas a oposição aparentemente criada pela justaposição dos textos – o primeiro que afirma confiantemente o que significa ser inglês, o segundo sugerindo

ser difícil, se não impossível, defini-los como povo – só parcialmente colhe e só parcialmente identifica o problema. Por um lado, Orwell estava tão empenhado em sublinhar continuidades como em promover ruturas profundas na sociedade inglesa, propondo no ensaio citado uma reformulação radical de algumas das características tradicionalmente atribuídas aos ingleses. Paxton, por seu lado, explanando ao longo da obra algumas das condições presentes que “complicam” – no sentido em que dificultam ou impedem – uma perspetiva unívoca ou unificadora da questão da identidade, não consegue evitar a reprodução de estereótipos nacionais, agora ajustados à realidade das últimas décadas do século XX. Há, assim, insuspeitadas afinidades entre os dois autores. No fundo, o que os une é o modo como teoricamente concebem a questão da identidade: em momentos históricos diferentes, ambos pretendem isolar um conjunto de hábitos, costumes, traços psicológicos, formas de estar e de agir que inequivocamente distingam o povo e a nação ingleses de todos os outros e assim se constituam como um núcleo básico e irrefutável de “Englishness”.

Ora se algo se modificou em décadas recentes foi precisamente esta conceção essencialista da identidade, demanda muito antiga por um inatingível absoluto que em tudo explique o que somos enquanto seres individuais e coletivos. Antes a encaramos hoje com um processo em permanente (re)construção, radicado na história e na ideologia, necessitando de constantes revisões e exigindo complexas negociações com aqueles que olhamos como os “Outros” a partir dos quais nos situamos como “Nós”. A nação, que a partir do século XIX se tornou num dos mais poderosos conteúdos definitórios da nossa existência coletiva, é, na inspirada formulação de Benedict Anderson, uma “imagined [...] community” (Anderson 1991:6), ou seja, uma ficção social, política e culturalmente construída, taticamente utilizada e persuasivamente naturalizada. Desenvolvendo uma linguagem e um vocabulário comuns aos seus membros, filtrando as memórias do passado histórico, criando mitos de origem e chegando até a “inventar tradições” (cf. Hobsbawm & Ranger 1996:1-14), a nação permite-nos imaginar a nossa localização individual no espaço amplo e congregador da vida pública. Sendo por natureza contextual, vai

mudando com as contingências da história; constituindo-se pela oposição a muitos Outros, é inevitavelmente relacional e porosa; sendo forma de (auto)representação, cai no âmbito do metafórico e do simbólico; instituindo-se como linguagem, depende de quem tem o poder de falar sobre si próprio e de dizer os outros.

O carácter funcional e operativo de tais (re)constituições enforma, hoje em dia, a base teórica com que se aborda a questão da identidade. Os novos paradigmas críticos desacreditaram os mitos da homogeneidade, intemporalidade e imutabilidade dessa suposta totalidade orgânica, abrindo um campo fértil de investigação sobre os encobrimentos táticos, os paradoxos elididos e as contradições rasuradas que sempre subjazem ao processo de construção identitária. Neste sentido, não irei oferecer, neste estudo, uma versão (por mais atualizada que fosse) do que em português se costuma referir como a “alma do povo”; antes proporei uma investigação sobre o modo como, na cultura inglesa e britânica contemporâneas, se têm significativamente alterado os dados do problema, quer em função de fenómenos internos e externos de ordem social, económica e política, quer em virtude dos desenvolvimentos teórico-críticos acima mencionados, que recolocam as questões e dão azo a novas interrogações.

2. “Once upon a time, the English knew who they were.”

JEREMY PAXMAN, *The English. A Portrait of a People*

Comecemos pelo óbvio: a que se referem Orwell e Paxman quando falam de “the English”? Aos ingleses propriamente ditos ou aos britânicos em geral? É esta designação uma sinédoque em que se toma a parte pelo todo, ou identificará ela um grupo específico dentro da pluralidade étnica e política da Grã-Bretanha? Incluir-se-ão nesta definição os Escoceses, Galeses e Irlandeses, ou serão eles excluídos da mesma? Se respondermos afirmativamente à segunda interrogação, pressupõe isso uma homogeneidade própria dos ingleses, não aplicável aos restantes membros dessa entidade politicamente designada como Reino Unido?

Estas perguntas têm uma resposta ao mesmo tempo simples e complexa: Orwell e Paxman, tal como a maioria de nós, usam os termos *English* e *British* umas vezes como sinónimos, outras identificando entidades políticas, ráticas e culturais específicas e diferentes. Na base desta ambiguidade estão indubitavelmente as relações de poder que desde muito cedo determinaram que a Inglaterra (no sentido restrito) se constituísse como o parceiro hegemónico numa associação política que nunca foi a de uma parceria entre iguais. Assim, a sinédoque é bem reveladora da representação estrategicamente construída ao longo de séculos para legitimar o domínio inglês sobre as periferias regionais e da criação de uma suposta unidade desse centro identitário inglês, que deste modo se impõe porque pode falar “em vez” de ou “em nome” desses outros.

Curiosamente, no século XVIII, num texto hoje frequentemente recuperado pela crítica, Daniel Defoe parece desmascarar os mitos constitutivos de uma identidade inglesa unívoca e etnicamente una:

Thus from a mixture of all kinds began,
That heterogeneous thing an Englishman;
In eager rapes and furious lust begot,
Betwixt a painted Briton and a Scot;
Whose gendering offspring quickly learned to bow,
And yoke their heifers to the Roman plough;
From whence a mongrel half-bred race there came,
With neither name nor nation, speech nor fame;

(DEFOE 1997:1.272-279)

Com efeito, “The True-Born Englishman” é muitas vezes lido aprobativamente por reconhecer e assumir a mestiçagem étnica da nação inglesa e celebrar a heterogeneidade presente desde a fundação do país. Na verdade, o contexto de publicação do poema sugere algo ligeiramente diferente: Defoe escreveu-o em defesa de William of Orange, o rei “estrangeiro” que o Parlamento encontrara para suceder ao católico e impopular James II, construindo assim um mito de origem em que, paradoxalmente, ser inglês significa ser ao mesmo tempo uma mistura de muitos estrangeiros. Porque

não, então, mais um? Se para além disto nos lembrarmos que Defoe se sentou à mesa das negociações que conduziram ao “Act of Union”, que em 1707 uniu num só reino as coroas escocesa e inglesa, mais claro se torna ainda que a Defoe – e à Inglaterra de então – convinha sublinhar a ideia da unidade na diversidade. O País de Gales e a Irlanda há muito tinham sido subjugados e colonizados pela elite política e social inglesa; o Acto da União com a Escócia consumou a formação de um Reino Unido sob a hegemonia inglesa. Desde então, os termos “inglês” e “britânico” têm-se confundido numa relação complexa, complicada, mas sempre desigual, em que as sobreposições de sentidos entre os vários termos funcionam apenas numa direção: quando um clube escocês de futebol ou irlandês de rãguebi ganha uma competição internacional, os *media* ingleses imediatamente se apropriam da vitória “britânica”; o inverso, contudo, não é – nem é autorizado a ser – verdade.

O século que se seguiu à unificação do país consolidou a centralidade da Inglaterra, ao mesmo tempo que subsumiu centrifugamente numa entidade única a imagem de um país que consolidava também o seu projeto imperial. Deixo de lado, por questões de brevidade, a interessante controvérsia que acesamente debate a participação de Escoceses, Irlandeses e Galeses na administração e nas práticas de um colonialismo de raiz inglesa. Será suficiente recordar que o “Rule Britannia”, no seu apregoar, arrogante e triunfalista, do poderio imperial, claramente invoca a participação da totalidade da nação neste processo. Nem podia ser de outro modo: o sucesso do Império implicava, obviamente, a mobilização geral da população, e a construção de uma autoimagem que legitimasse os seus protagonistas não se compadecia com divisões internas nem fissuras graves.

Obliterando, portanto, as disparidades e desigualdades regionais, esquecendo até as “Two Nations” económicas e sociais a que Disraeli dera existência literária, ignorando ainda que o “North and South” de Mrs. Gaskell continham significados muito além dos geográficos, a “Britannia” imperial entende-se e constrói-se como entidade organicamente unida. O ideal da “missão civilizadora” postulava acima de tudo a diferença ontológica entre o inglês/britânico, superior e civilizado, e os Outros, selvagens, bárbaros ou atrasados. Qualquer outra distinção seria, no

contexto, não só secundária como potencialmente perigosa. A separação em relação ao Outro colonial era, pelo contrário, indispensável, exigindo uma tarefa intensa de reafirmação identitária por parte da metrópole.

No século XIX assiste-se, com efeito, a uma tentativa obsessiva de forjar uma identidade britânica que autorizasse o domínio sobre os outros povos. A retórica imperial que perpassava o discurso hegemónico oitocentista, tinha, evidentemente, de se fundar na confiança ontológica e na insistente reafirmação dos valores que a norteavam. A noção de “The White Men’s Burden”, o código de conduta do *pukka sahib*, o conceito de *gentleman*, criados e/ou reforçados na época, fazem parte de um reportório de perfis identitários acessíveis apenas aos membros da potência imperial, estando vedados a todos os Outros. Idealizações de uma *Englishness* ancestral, que se pretendia confirmada tanto pela História como pela Natureza, essas configurações permanecem como elementos poderosíssimos do imaginário inglês. Mitos talvez, pertencendo ao reino da lenda e do fantástico, mas *once upon a time* neles se acreditou e de acordo com eles se agiu.

3. “We are here because you were there.”

Slogan do “British Black Movement”

A recuperação atual, atrás mencionada, de uma visão supostamente mais heterogênea e inclusiva da identidade, protagonizada por figuras como Defoe, radica nas condições de um momento histórico em que começou a ser impossível manter o mito de uma nação homogênea num país cada vez mais fragmentado e diversificado em termos étnicos e culturais. Em 1948, *The Empire Windrush* aporta à costa inglesa com os primeiros imigrantes da Jamaica, encorajados a estabelecerem-se em Inglaterra e a ajudarem na reconstrução do país. Iniciara-se a diáspora das (ex)colónias para o antigo centro imperial, fenómeno que alteraria substancialmente a composição da sociedade britânica. O garrafal e encorajador “WELCOME HOME” exibido no cais acabou por se revelar como promessa não cumprida, e a receção triunfal aos 492 imigrantes, a

quem o governo assegurara trabalho, alojamento e a cidadania britânica, pouco durou. Essa *home* em breve surgiria a muitos como local de exílio, exclusão e marginalização.

Empurrada para guetos urbanos, discriminada no acesso ao emprego e à habitação, silenciada nos meios de comunicação e frequentemente objeto de violência étnica e racial, a primeira geração de imigrantes tentou ainda o mimetismo do centro, na esperança vã de que, emulando os ingleses, como tal fosse tratada. Afinal, a política governamental de assimilação propunha isso mesmo como solução para o problema da integração. Mas o que em breve ficou claro foi que o espaço de interdição colonial, essa fronteira que não deve ser ultrapassada nem pelo colonizador nem pelo colonizado para que se perpetue a distância e a separação entre os dois, continuava intacto e inviolável numa era pós-imperial em que as margens tinham iniciado o seu movimento em direção ao centro.

Foi provavelmente mais fácil a Harold Macmillan reconhecer, em 1960, que “the wind of change” soprava por toda a África, arrastando consigo a inevitabilidade da descolonização, do que encarar as consequências internas da realidade pós-colonial. Relutantemente, o país tinha de assumir que o Império, na sua luta pela autodeterminação, mudara valores e mentalidades e exigiria também uma política diferente relativamente às comunidades diaspóricas que dele tinham resultado. Nas décadas seguintes, os sucessivos governos ingleses lidaram com a questão da imigração numa perspectiva dupla, mas ainda assim interligada: por um lado, instituindo controles cada vez mais restritos sobre os potenciais imigrantes das ex-colônias; por outro, promulgando legislação antirracista e antidiscriminatória em defesa dos que já se tinham estabelecido no país. Vai mudando também, gradualmente, o modelo conceptual sobre a relação entre as minorias étnicas e a restante sociedade britânica. O ideal do multiculturalismo, oficialmente assumido depois do falhanço da política de assimilação, parece reconhecer a identidade autónoma de cada grupo e sugerir a sua integração num mosaico de culturas, imaginando uma Grã-Bretanha composta por muitas peças distintas e que se pretendia justa, equitativa e plural. O conceito de *Britishness* ofereceria, deste modo, a possibilidade de apropriação identitária por parte dos vários grupos étnicos, tendo servido já anteriormente

às várias raças e povos constitutivos do Reino Unido e supostamente dado boas provas da sua capacidade integrativa.

Desnecessário será dizer que, na prática, o multiculturalismo tem tido resultados decepcionantes. Nem a legislação antidiscriminatória, nem a *positive action* tantas vezes praticada por instituições públicas e entidades privadas, nem o empenhamento dos *media* na luta contra a reprodução de estereótipos éticos negativos, têm conseguido eliminar o racismo institucionalizado e a discriminação pessoal e quotidiana, que, não surpreendentemente, se acentuam em tempos de crise económica e social.

Vincar semelhanças, recuperando os ideais de um racionalismo iluminista e promovendo a coexistência no âmbito de um universalismo secular (correndo o risco de ignorar desigualdades muito concretas e reais) ou, em alternativa, acentuar o direito à diferença por parte dos diversos grupos e etnias (possivelmente separando-as e isolando-as em guetos culturais que perpetuam espaços de exclusão económica e social)? O dilema continua a colocar-se e a resposta à pergunta continua em aberto. Outras interrogações – como a de saber se se pode falar de questões de raça sem levar em conta questões de classe e de orientação sexual – a estas se devem sempre acrescentar. Tais interligações e cruzamentos produzirão inevitavelmente acrescidos paradoxos e contradições a um problema já de si complexo, mas são essenciais para situarmos histórica e materialmente alguns dos conflitos que ainda permanecem.

Não é fácil fazer uma síntese conclusiva sobre esta vertente dos problemas identitários da Grã-Bretanha da atualidade. Nem tal seria possível no espaço disponível, nem criticamente legítimo, face a um processo de contornos tão complicados e sensíveis e cujos dados estão em permanente flutuação¹. Versões apocalípticas sobre o fim de uma Inglaterra *as we know it* (leia-se, etnicamente branca e culturalmente anglo-saxónica) proliferam ainda na esfera pública. Ecos do famigerado discurso de Enoch Powell sobre os “Rivers of Blood” que correriam pelas ruas, nessa diluviana antevisão das consequências de uma imigração em massa, con-

¹ Veja-se, por exemplo, o caso das minorias muçulmanas, que passaram para primeiro plano dos conflitos étnicos e raciais depois do 11 de Setembro.

tinuam, infelizmente, a estar presentes na cultura britânica, como qualquer leitura do *Daily Express* ou do *The Sun* facilmente constatará. Mas ouvem-se também, felizmente, as vozes de um Salman Rushdie, de um Hanif Kureishi ou de um Kenan Malik, versões prudentemente celebradoras, mas ainda assim emancipatórias, dessa vivência entre culturas que resultou da diáspora pós-colonial. “Sometimes we feel that we straddle two cultures; at other times that we fall between two stools” (Rushdie 1992:15), é como Salman Rushdie entende as desterritorializações e/ou realocalizações criadas pelo fenómeno. E acrescenta:

[...] Indian writers in these islands, like others who have migrated into the north from the south, are capable of writing from a kind of double perspective: because they, we, are at one and the same time insiders and outsiders in this society. This stereoscopic vision is perhaps what we can offer in place of ‘whole sight’. (Rushdie 1992:19)

O fluxo migratório do pós-guerra implodiu, sem dúvida, os mitos da homogeneidade da cultura britânica, esse *whole sight* idealizado pelo centro que ao centro exclusivamente servia. As diásporas pós-coloniais, que projetaram diferentes raças e culturas para um mundo já por si pleno de contradições identitárias, vieram alterar irreversivelmente a sua configuração, exigindo uma problematização radical da localização que tradicionalmente atribuíamos a Nós e aos Outros. O facto de esses Outros terem deixado de existir nas longínquas margens da civilização e serem agora parte integrante do centro identitário deveria ter tornado obsoletos os sentidos da primeira epígrafe da secção seguinte.

4. “Wogs begin at Calais”

Dito popular inglês
“England and America are two countries divided by the same language”

MARK TWAIN

A insularidade britânica é bem conhecida. Fruto antes de mais da geografia, figura também proeminentemente no imaginário do país, acres-

centando sentidos essenciais à sua autorrepresentação. O isolamento em relação ao resto do mundo e ao continente europeu muito em particular, em vez de entendido como desvantagem, tem sido taticamente investido de traços positivos. Fortaleza inexpugnável, resistente aos sonhos megalómanos de Napoleões e Hitlers, superpotência naval desde os Descobrimentos até à consolidação do Império, a Grã-Bretanha, apesar de pequena ilha (ou conjunto de ilhas) no Atlântico norte, sempre utilizou o acidente geográfico como fator primordial da sua hiperidentidade. A imunidade ao exterior teria, neste sentido, permitido o desenvolvimento de particularidades próprias nos povos que a habitam, razão de orgulho nacional, quer se trate da defesa das liberdades individuais, quer da bem conhecida fleuma britânica. Os *Little Englanders* que, no século XIX, propunham que se olhasse para dentro e se “arrumasse a casa” antes de se alimentarem sonhos de expansão imperial, podiam, na altura, ser grupo minoritário, mas a sua visão de uma Inglaterra hermética e impermeável reaparece com previsível regularidade na história do país e tem moldado a sua atitude face ao resto do mundo.

Para leste das fronteiras naturais, a um tempo perto e longe, fica a selva, um caos amorfo e indiscriminado de uma barbárie habitada por estranhíssimas gentes, todas elas sujeitas à fatalidade de não serem inglesas. Destino de visita ocasional, instrutivo na investigação das origens (felizmente há muito deixadas para trás pela marcha irreversível do Progresso em direção a Oeste), ou ruína de glórias passadas, bem reveladora, no seu declínio, de quem a certa altura passou a ser o dono do mundo. A oeste, a América, sonho não cumprido de riquezas e de novos mundos perdidos mal foram achados, porque muitos outros rapidamente deles se apossaram, e que veio a rejeitar até – injúria das injúrias! – a figura tutelar que a trouxera à vida. Terra de filhos degenerados, portanto, cujo futuro se observa com interesse, num misto de sobranceira e de condescendência, e cujo eventual sucesso nunca deixará de constituir uma surpresa.

Caricatura? Infelizmente, nem tanto. Por muito tempo, assim olhou a Inglaterra os seus parceiros geográficos dos dois lados do Atlântico. As ligações com o primeiro contavam sobretudo histórias de guerras e conflitos, lutas pela sucessão e pela hegemonia política e militar; nem

o corte radical com Roma, mostrando que os ingleses queriam seguir o seu próprio caminho, lhes trouxe a paz e o sossego desejados. A relação com o segundo foi, desde o início, complicada, mas não constituindo uma ameaça próxima à soberania imperial, descurada foi até décadas recentes (exceto, evidentemente, quando dele precisaram como parceiro de armas). No entanto, a Segunda Grande Guerra e o fim do Império alteraram profundamente a situação geopolítica do país, deixando-o reduzido à sua insignificância geográfica e a uma posição de clara minoridade política no contexto das nações. Desde então, a Grã-Bretanha hesita em se tornar inequivocamente europeia e/ou em assumir o seu destino atlântico.

A entrada do Reino Unido na União Europeia foi lenta e penosa, cheia de percalços, hesitações e volte-faces. Revendo a história do processo, desde o tímido pedido de adesão de Harold Wilson, na década de 1960 (vetado triunfalmente por De Gaulle) até ao sucesso finalmente obtido por Edward Heath (um europeísta convicto) na década seguinte, a primeira conclusão a tirar é de que o país estava profundamente dividido sobre a matéria, divisão esta a que não corresponde qualquer base partidária. Isto é, ser eurocético ou euro-entusiasta não depende de se ser apoiante dos Trabalhistas ou dos Conservadores, eles próprios internamente divididos – até hoje – quanto às vantagens e desvantagens da adesão. A verdade é que a questão do europeísmo britânico (ou falta dele) tem sobretudo raízes culturais e históricas, mais do que ideológicas ou políticas.

Os inúmeros historiadores, jornalistas e personalidades da cultura que nas últimas décadas se têm empenhado em reencontrar antigas ligações ou publicitar presentes elos com a Europa deparam-se com uma árdua tarefa, porque a imagem da Europa continua, para muitos, a ser aquela que se herdou das duas Grandes Guerras. “Don’t mention the war!” aconselhava Mr. Faulty aos empregados do hotel onde se alojavam hóspedes alemães na conhecida *sitcom* “Faulty Towers”, acabando por ser ele o primeiro a desobedecer sistematicamente às instruções. Nas primeiras décadas a seguir à Guerra, a Europa significava, com efeito, o campo de batalha onde se travava a luta titânica entre a liberdade e o totalitarismo, não sendo fácil ao imaginário inglês converter anteriores inimigos, nem supostos (mas traiçoeiros) aliados, em futuros amigos e parceiros.

A Europa precisava – precisa – portanto, de ser reinventada e reimaginada para poder ser cultural e politicamente aceite e simbolicamente apropriada pelo país. Neste processo, um fator específico do mundo do pós-guerra teve e tem um papel muito particular: o turismo de massas, que abriu o continente à bolsa da maioria esmagadora da população britânica, permitindo um contacto frequente e sistemático com o Sul “exótico” há muito celebrado por viajantes e escritores. As praias espanholas, o vinho francês, os monumentos italianos, o azul turquesa do mar grego são, hoje em dia, ícones de um modo de vida mediterrânico que se encontram disponíveis para consumo como local de férias ou retiro de reformados. Este novo cosmopolitismo, resultante de um poder de compra acrescido, alterou indubitavelmente a imagem do continente europeu, transformando-o num vasto supermercado onde agora um cada vez maior número de ingleses pode ter acesso ao que dantes era apanágio de uma elite.

Usufruída lá fora, sob o abrasador sol continental, a cultura europeia tem vindo também a ser recriada portas adentro, influenciando visivelmente a textura do próprio quotidiano inglês: o azeite passou a ser vendido, como produto de luxo, em qualquer supermercado, e não, como dantes, medicinalmente nas farmácias; as receitas “mediterrânicas” são omnipresentes nas secções de culinária dos semanários; as *piazas* dos centros comerciais reproduzem otimisticamente a cultura da esplanada continental; e até nos *pubs*, para além da tradicional cerveja, se bebe hoje, sem causar escândalo, um *cappuccino* ou *latte* com café de máquina!

Esta absorção da cultura e modo de vida europeus, aparentemente omnívora, é, no entanto, altamente seletiva e pouco mais do que epidérmica, retirando da Europa o que convém aos britânicos, e recusando tudo o que os poderia pôr em causa. Não é de estranhar, portanto, que a sua participação na União Europeia se continue a processar com avanços e recuos, como o prova a recusa de integração na zona do euro e os inúmeros protestos de trabalhadores britânicos, durante a atual crise económica, contra o emprego dos congéneres vindos da Comunidade. O *Eurotunnel* pode ligar fisicamente as duas entidades, é certo, mas a Grã-Bretanha continua a invocar um estatuto de excecionalidade e de

separação em relação ao continente europeu. Situada geograficamente entre a Europa e a América, simbolicamente assim entende também a sua posição, procurando uma equidistância (sempre precária) que em tudo a mantenha ao mesmo tempo perto e longe dos dois continentes – e independente de ambos. A sua identidade europeia, estrategicamente invocada e acentuada em determinados momentos e para certos efeitos, representa apenas um dos extremos de um movimento pendular que, na política e na cultura britânica, tem tido muitas oscilações.

A relação com os Estados Unidos sofreu igualmente inúmeros altos e baixos. Recuando apenas às últimas oito décadas, ou seja, ao momento histórico de ascensão dos Estados Unidos a potência mundial, o panorama que se nos apresenta é muito variado. George Orwell e J. B. Priestley, para mencionar apenas dois nomes (nenhum deles conhecido pelo seu conservadorismo e “jingoísmo”), queixavam-se já nas décadas de 1930 e 40 da “americanização” da sociedade inglesa, lamentando a “invasão” da cultura britânica pela cultura popular americana. Orwell, por exemplo, contrasta desfavoravelmente os policiais de inspiração americana com os tradicionalmente ingleses, os primeiros com o seu culto do *gangster* e o fascínio pela violência arbitrária, os segundos bem tipificados pela figura de Raffles, aristocrata, exímio jogador de cricket, verdadeiro *gentleman* – e por acaso também ladrão (Orwell 1998b:345-358). Priestley, na sua viagem pela Inglaterra da Recessão, nota com desagrado que em Blackpool, a mais popular (nos dois sentidos da palavra) das praias inglesas, os tradicionais espetáculos de marionetas estavam a ser substituídos por *juke-boxes* berrando os últimos *Hot Broadway Hits* (Priestley 1981:252).

Vinco, assim, num primeiro momento, esta forma de significar a influência americana, no que ela comporta da noção de um desvirtuar e degradar da cultura nacional por via da banalização e trivialização da importação estrangeira. A presença das tropas americanas em solo inglês, durante a Segunda Grande Guerra, pouco fez para melhorar as relações entre os dois povos. A ajuda agradeceu-se, mas a gratidão não foi suficiente para impedir a inveja (pelo dinheiro exibido desavergonhadamente) e o ressentimento (pelo tratamento arrogante e condescendente de que os ingleses se sentiram vítimas). É esta talvez a razão de ser

de um dos vetores essenciais do relacionamento entre a Grã-Bretanha e a América do Norte: tornou-se nesse momento claro que os Estados Unidos tinham passado a ocupar o lugar primeiro no palco das nações, posição anteriormente reservada à Grã-Bretanha imperial. Curiosamente, é como se os americanos tivessem seguido à letra a sugestão de Kipling no seu mais famoso poema, no qual este encoraja a América a “[t]ake up the White man’s burden/ Have done with childish ways” (Kipling 2006:1.48-49), de modo a recolherem, no futuro, como profeticamente anunciara o poeta, os benefícios da “ádua tarefa” da supremacia colonial. Ironias da história...

O declínio do poder imperial inglês acentuou-se, com efeito, na proporção inversa da ascensão americana, fenómeno complicado de gerir cultural e politicamente por uma Grã-Bretanha cada vez mais marginal, sobretudo depois da crise do Canal do Suez, aos interesses geoestratégicos ocidentais. A relação com os Estados Unidos comporta, portanto, inúmeras ambivalências e ambiguidades, encontrando-se até hoje na sociedade britânica traços claros de um antiamericanismo que vai do mais primário ao mais ideológica e politicamente bem fundamentado, ao mesmo tempo que se assiste a uma inequívoca e ubíqua “americanização” do quotidiano do país, presente por exemplo na atual obsessão com a *health and safety* e na abertura dos hipermercados durante 24/7.

Dois povos divididos por uma mesma língua: o paradoxo de Twain continua atual e relevante para o entendimento das relações entre os dois estados, constituindo a língua um dos mais fortes elos de ligação entre eles, mas protagonizando também, na forma como nela se inscreve tanto o passado como o presente, tudo o que radicalmente os divide. A questão da língua, um dos elementos fulcrais na construção identitária, mereceria um desenvolvimento que os limites deste estudo não permitem. Menciono-a aqui porque ela é, porventura, um dos fatores-chave no realinhamento atual da identidade inglesa, nomeadamente na criação da imagem da “Cool Britannia” a que aludi no título deste artigo. Não acidentalmente, a expressão é bem demonstrativa desse duplo movimento de junção e separação identitária relativamente os Estados Unidos.

O termo *cool*, nos seus sentidos atuais², vem, com efeito, diretamente do inglês americano, tendo entrado primeiro via o jargão da *Youth Culture* e sido posteriormente integrado no registo coloquial do léxico inglês mais amplo. Aliás, a expressão “Cool Britannia” foi sintomaticamente cunhada pelo jornalista norte-americano Stryker McGuire, num artigo escrito em 1996 para a revista *Newsweek*, intitulado “London Rules”. MacGuire é uma figura culturalmente híbrida (como um grupo cada vez mais numeroso de outras, de que destaco o conhecido jornalista e escritor Bill Bryson) que se movem com facilidade entre um e o outro lado do Atlântico, vivendo entre os (ou nos) dois mundos e simultaneamente participando e intervindo em ambos.

Revisitando recentemente a época que viu nascer o conceito da “Cool Britannia”³ (no momento, segundo o autor, do seu desaparecimento devido ao *credit crunch*), McGuire recorda o ambiente efervescente e estimulante da Londres da década de 1990:

Thatcher’s Big Bang revolutionised the City. A new generation of masters of the universe (the ones we used to envy and now loathe) replaced the less inventive and less aggressive pinstriped stockbrokers and bankers of old.[...] Think back to the sheer energy that crackled through the Square Mile, part of a financial and related business-services industry that makes up roughly a quarter of the British economy. In a show of confidence, even defiance, property developers planned massive buildings in and around sites in the City that had been bombed by the IRA just four years earlier.

As London prospered it drew closer and closer to New York. Money, people and ideas flowed back and forth between the two great world cities. Wall Street salaries, bonuses and even dress codes began to shape City life: in some instances London law firms had to double what they paid newly qualified lawyers because of pressure from the New York competition; City boys began wearing chinos and shirts open at the neck. It was not uncommon for those

² Definidos no *OED* como: ‘good, excellent, admirably up to date, stylish’.

³ O artigo pode ser consultado em: <http://www.guardian.co.uk/politics/2009/mar/29/cool-britannia-g20-blair-brown>.

who could afford it to own homes in both cities. Then, as now, more money was churning through London and New York than through all the rest of the world's financial centres combined. Out of all this grew NY-LON, a single city separated by an ocean.

The phenomenal changes reshaping London didn't stop at the world of finance. By the mid-1990s London had become a hotspot for art and design.[...]

In the fashion world, Central Saint Martins College of Art and Design was the place to learn the trade. The Paris fashion houses Givenchy and Dior installed two of its graduates, John Galliano and Alexander McQueen, as their top couturiers. Ralph Lauren, Calvin Klein, Donna Karan and Tommy Hilfiger were all putting stores in Bond Street. (McGuire 2009:24)

Citei demoradamente o artigo porque nele se referem algumas das condicionantes principais destas novas recomposições identitárias, e porque o tom eufórico que nele perpassa (irónico já, porque beneficiando da visão retrospectiva) me parece também sintomático do aproveitamento político desta nova imagem de uma Londres por muitos vista como conservadora, tradicionalista e antiquada. Segundo McGuire:

My "London Rules" story was a media sensation. One day not long after it hit the newsstands I got a call from the research department at Conservative Central Office, asking for copies. Within days there stood John Major at the Lord Mayor of London's banquet, embracing "Cool Britannia" and boasting that "our theatres give the lead to Broadway, our pop culture rules the airwaves, our country has taken over the fashion catwalks of Paris".

Not that it did Major much good. It was Tony Blair who benefited from the changes that were sweeping through London and Britain a dozen years ago. (McGuire 2009:25)

McGuire tem razão: a reconstrução imaginada serviu sobretudo a Tony Blair e ao *New Labour* para o seu reposicionamento político e ideológico dentro e fora de portas. Mrs. Thatcher redirecionara já as alianças estratégicas britânicas, abraçando (literal e simbolicamente) um Ronald Reagan com quem partilhava princípios e valores. A geração seguinte de

políticos dos dois lados do Atlântico (protagonizada por Clinton e Blair) continuou na sua senda, afinando em conjunto as políticas económicas e financeiras do capitalismo neoliberal que enformam o fenómeno da globalização. Jovem, dinâmica, empreendedora, cosmopolita, aversa a hierarquias tradicionais e indiferente a privilégios estabelecidos, movimentando-se com à-vontade em contextos multi- ou transnacionais, esta nova “Cool Britannia” assentou que nem uma luva a Tony Blair, tendo-se transformado rapidamente num dos mais ouvidos *sound-bites* do seu governo. Empenhado em reformar o Partido Trabalhista e em o ajustar a uma realidade global, o Primeiro-Ministro de então acentuou euforicamente as vantagens da nova ordem mundial liderada pelo parceiro além-atlântico. O inglês, a língua global do mundo da globalização, foi instrumental no sucesso desta recriação identitária. Permitindo uma colagem estratégica aos norte-americanos⁴, a língua comum contribuiu sem dúvida para projetar globalmente os sentidos simbólicos – bem como os produtos de toda a ordem – desta supostamente renovada Grã-Bretanha.

Tony Blair ofereceu, assim, motivos de redobrado orgulho a um país há longos anos assolado por discursos derrotistas, nostálgico pela perda do Império, inseguro quanto ao seu posicionamento geopolítico, desorientado nas suas opções socioeconómicas, desagregado étnica e culturalmente, enfim, abalado nas suas fundações identitárias. O jogo de palavras era deliberado: a Grã-Bretanha já não *ruled the waves*, mas, na espetacularidade desta reencarnação pós-moderna, sempre se podia vangloriar de ícones globais como uma Princess Di, um David Beckham ou, evidentemente, um Tony Blair.

⁴ Desnecessário será lembrar que esta colagem aos norte-americanos se estendeu à política externa, nomeadamente na questão do Iraque, tendo sido um dos fatores que mais contribuiu para a queda de Tony Blair.

5. “The Break-up of Britain”⁵

Passada a euforia dos anos iniciais do Blairismo, reinstalaram-se as dúvidas e hesitações sobre os conteúdos identitários da nação. Ou, na versão mais dramática de Norman Davis, “Britain was entering a phase of agonized soul-searching” (Davis 1999:845), cujas causas temos vindo parcialmente a traçar. Uma última merece destaque, quanto mais não fora pelo risco que comporta de uma desintegração do Reino Unido enquanto entidade política, e como tal influenciando a imagem da nação no seu todo.

Concomitante ao fenómeno da globalização, nas últimas décadas tem-se assistido um pouco por todo o lado ao recrudescimento das identidades regionais, e a Grã-Bretanha, embora mais tardiamente do que a maioria dos países europeus, acabou também por dar início a um processo de descentralização e de concessão de autonomias regionais. Não cabe neste estudo uma discussão alargada sobre as causas mais gerais do fenómeno, que numa era de globalização e de construção de estruturas supranacionais de vária ordem, parece também (paradoxalmente?) incluir uma atenção renovada àquilo que é particular, regional ou local. Entendido inicialmente como forma de reação à homogeneização resultante do domínio ocidental sobre o globo, reconhece-se hoje que o problema tem contornos complexos e ramificados, e que as tensões entre o macro e o micro, o global e o local, são bem mais ambivalentes do que inicialmente se previra. Deixando de lado, portanto, uma panorâmica geral das suas causas, por demasiado ambiciosa no contexto, investiguemos apenas algumas das consequências da regionalização para o reordenamento atual da identidade britânica.

A autonomia regional não era projeto novo no país. A Escócia há muito que ansiava por uma maior independência no determinar do seu próprio destino. O País de Gales, mais indeciso, reivindicava, ainda assim, a sua especificidade cultural, e a questão da “Home Rule” para a Irlanda, como é bem sabido, produziu desde há muito não só conflitos parlamentares como uma violenta luta armada. Na década de 1970, Harold

⁵ Título de uma obra de Tom Nairn, onde se advoga a independência da Escócia e a dissolução do Reino Unido.

Wilson tentara oferecer a autonomia política e parlamentar a escoceses e galeses, mas sem sucesso, face ao pouco entusiasmo dos primeiros e à recusa terminante dos segundos. Quase três décadas mais tarde, Tony Blair assumiria o projeto do seu antecessor, tendo cumprido a promessa eleitoral de um referendo sobre a matéria logo que chegou ao poder. Desta feita, o resultado foi positivo, e, em 1998, a Escócia e o País de Gales adquirem parlamentos próprios, com amplos poderes legislativos nos domínios económico, social e cultural. O Ulster, graças a “The Good Friday Agreement” pode ter finalmente a esperança de uma solução estável e duradoura para o conflito e de um novo relacionamento com a sede do governo.

Consumara-se a *Devolution*. É provavelmente ainda cedo para ajuizar dos efeitos do processo, mas desenham-se já algumas tendências, tanto positivas como negativas, resultantes do enfraquecimento do poder central inglês sobre o que até aí tinha sido olhado como margem ou periferia. Algumas das vantagens da autonomia materializam-se na pós-modernidade arquitetónica das novas capitais regionais (Edimburgo e Cardiff), cujos centros urbanos revitalizados simbolizam uma nova era de emancipação política e de rejuvenescimento cultural. A *Devolution* traduziu-se indubitavelmente numa nova dinâmica social e num reforço da autoimagem de povos por longo tempo subjugados, votados ao esquecimento por Westminster, muitas vezes objeto de troça e sobretudo identificados através de estereótipos negativos. A autonomia regional tem também sido instrumental na publicitação além-fronteiras de produtos e artefactos culturais específicos das várias regiões. Não por acaso, o *Edinburgh Festival* é hoje um evento de dimensões internacionais, e o País de Gales teve recentemente direito a uma semana cultural na Smithsonian Institution. Redundante é lembrar a forma como alguns localismos (do whiskey escocês aos coros masculinos galeses, já para não falar de uma Irlanda que, nesta matéria, é um caso de sucesso) se têm conseguido projetar globalmente, recolhendo as benesses comerciais e turísticas da boa imagem das suas regiões de origem.

Nem todos, contudo, veem com bons olhos esta emancipação das periferias em relação ao centro, que, por longo tempo, sobre elas exerceu

uma pressão centrífuga. A autonomia, em particular a escocesa, nunca está muito longe do ideal da independência política e da separação total relativamente ao resto da nação. O *Scottish National Party* suplantou já em popularidade (e em número de deputados) um Partido Trabalhista de grande e histórica implantação na Escócia, tendo planeado um referendo sobre a independência para o outono de 2014. Será isto o princípio do fim do Reino Unido? Iremos assistir ao desmembrar próximo da União? Se alguns consideram a autodeterminação como condição essencial a uma parceria mais justa e equilibrada, muitos outros a temem, antevendo um futuro de dissolução total, desagregação económica e social, e desorientação simbólica e cultural. Sintomático destas preocupações é o infindável número de estudos que saíram à estampa na última década sobre a questão da(s) identidade(s) britânica(s) no passado e no presente. Aos muitos congressos, palestras e conferências sobre o tema juntam-se numerosos artigos em jornais diários, semanários e revistas, onde se procura refletir sobre o que significa ser “inglês” ou “britânico” na atualidade, e sobre o futuro do país como entidade politicamente una.

O debate público e o esforço teórico-crítico por parte de historiadores e especialistas da cultura e literatura têm-se revelado maioritariamente salutares. A Inglaterra (no sentido restrito) viu-se obrigada a rever muitos dos pressupostos que lhe tinham abusivamente permitido entender-se como a parte que tem direito a falar pelo todo. Perante a possibilidade de esvaziamento do sentido do que é ser “inglês” – quando os Outros podem também dizer do que foram, são e querem ser – a autorreflexão impõe-se como primeiro passo para uma aprofundada e bem necessária autoavaliação e autocrítica. E as “margens” terão um papel fundamental nesse processo:

ORIGINALLY

We came from our own country in a red room
Which fell through the fields, our mother singing
Our father's name to the turn of the wheels.
My brothers cried, one of them bawling *Home*,

Home, as the miles rushed back to the city,
The street, the house, the vacant rooms
Where we didn't live any more. I stared
At the eyes of a blind toy, holding its paw.

All childhood is an emigration. Some are slow,
Leaving you standing, resigned, upon an avenue
Where no one you know stays. Others are sudden.
Your accent wrong. Corners, which seem familiar,
Leading to unimagined, pebble-dashed estates, big boys
Eating worms and shouting words you don't understand.
My parent's anxiety stirred like a loose tooth
In my head. *I want our own country*, I said.

But then you forget, or don't recall, or change,
And, seeing your brother swallow a slug, feel only
A skelf of shame. I remember my tongue
Shedding its skin like a snake, my voice
In the classroom sounding just like the rest. Do I only think
I lost a river, culture, speech, sense of first space
and the right place? Now, *Where do you come from?*
strangers ask. *Originally?* And I hesitate. (Duffy 1998:7)

O poema de Carol Ann Duffy, recentemente nomeada Poeta Laureada (a primeira mulher escolhida para o cargo e escocesa de nascimento), é bem revelador dos termos atuais do debate sobre a questão da(s) identidade(s). Não se encontra no poema uma resposta cabal à pergunta pelas origens puras ou os espaços fixos onde idealmente esta se fundaria e se definiria o ser individual e coletivo. Antes se assumem as hesitações, angústias e ansiedades produzidas pela condição de hibridez identitária resultante da experiência da deslocação migratória. Nele se alude claramente às “perdas” tão profundamente sentidas pela criança, arrancada do seu contexto original e obrigada a funcionar num centro que desconhece, mas que, a pouco e pouco, vai tornando (talvez...) seu. Poderão

essas perdas – e, por extensão, as muitas “perdas” do pós-guerra inglês e britânico – constituir-se, afinal, como um ganho?

Voltemos a Defoe, em jeito de remate, que não pretende rematar o que é por natureza um processo interminável. Esse exímio criador de máscaras e *personnae* não teria dúvidas de que, em tempos de mudança, a precaridade e transitoriedade de toda a construção identitária se podem encarar positivamente e apropriar com otimismo, desde que não se pergunte pelo mito essencialista de uma totalidade una, unívoca e imutável. Porque, afinal, hoje como dantes,

A true-born Englishman's a contradiction,
In speech an irony, in fact a fiction;
A banter made to be a test of fools,
Which those that use it justly ridicules;
A metaphor invented to express
A man akin to all the universe. (Defoe 1997: l. 308-313)

6. Conclusão

Procurou-se neste artigo explorar algumas das condicionantes que têm presidido ao repensar da identidade britânica nas últimas décadas, questão cada vez mais relevante para o estudo da sua cultura numa atualidade sentida como ameaça potencial aos modelos identitários anteriores e por longo tempo assumidos como “naturais”. As alterações internas e externas que exigiram uma interrogação atenta e uma revisão profunda dos fundamentos em que assentara a autoimagem do país ocupam historiadores e críticos da cultura como Peter Ackroyd, David Cannadine, Stephen Collini, Anthony D. Smith e Raphael Samuel, alguns dos nomes de destaque numa longa lista de especialistas que se dedicam à investigação de um processo em constante mutação e de contornos permanentemente fluidos. Não é, com efeito, possível estudar hoje o país, seja de uma perspetiva linguística, histórica, sociológica ou literária, sem ter em conta os impulsos ao mesmo tempo centrífugos e centrípetos que estão

na génese da construção identitária e que, no momento atual, como foi sugerido acima, implicam escolhas decisivas para o futuro da Grã-Bretanha e, por implicação, para o futuro de uma Europa em crise económica e indubitavelmente também identitária.

7. Referências

- ANDERSON, B. 1991. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- DAVIS, N. 1999. *The Isles. A History*. London: Macmillan.
- DEFOE, D. 1997. The True-Born Englishman. In *The True-Born Englishman and Other Writings*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- DUFFY, C. A. 1998. Originally. In *The Other Country*. London: Anvill Press Poetry.
- HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (Eds.). 1996. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KIPLING, R. 1987. The White Man's Burden. In *Selected Poems*. Harmondsworth: Penguin Books.
- MCGUIRE, S. 2009. This time I've come to bury Cool Britannia. In *The Observer*, March 29.
- NAIRN, T. 2003. *The Break-up of Britain. Crisis and Neo-Nationalism*. Victoria: Common Ground Publishing.
- ORWELL, G. 1998a. The Lion and the Unicorn. In *The Complete Works of George Orwell*, vol. XII. London: Secker and Warburg.
- ORWELL, G. 1998b. Raffles and Miss Blandish. In *The Complete Works of George Orwell*, vol. XIV. London: Secker and Warburg.
- PAXMAN, J. 1998. *The English. A Portrait of a People*. London: Michael Joseph.
- PRIESTLEY, J. B. 1981. *English Journey*. Harmondsworth: Penguin Books.
- RUSHDIE, S. 1992. *Imaginary Homelands*. London: Granta Books.

2 - AS ARTES NA AULA DE INGLÊS

(Página deixada propositadamente em branco)

ENSINAR COM (A HISTÓRIA DA) ARTE

Maria Isabel Donas Botto

1. Introdução

Numa sociedade dominada pela imagem, a defesa da sua utilização na sala de aula poderá parecer redundante. O título deste texto pretende assim esclarecer qualquer dúvida sobre o seu âmbito: trata-se de justificar e exemplificar a utilidade da imagem artística – e mais especificamente, do recurso à história da arte britânica – no ensino da Língua Inglesa.

Não obstante a sua vertente eminentemente prática (pressuposto que exclui, à partida, uma fundamentação teórica mais consolidada do papel das artes no ensino das línguas estrangeiras), o presente artigo integra uma primeira parte onde se tecem algumas considerações gerais sobre o papel das artes no processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Gerais, porque não se atribui um papel específico à imagem artística; e também porque, entendendo-se a sala de aula como um espaço de cruzamento de saberes e de questionamento, a aprendizagem, enquanto processo de familiarização com a língua, é encarada como um processo cultural no sentido mais lato da palavra, constituindo assim, necessariamente, um processo de alargamento de horizontes. Na segunda parte, são apresentadas algumas sugestões de imagens artísticas para utilização na sala de aula.

2. As artes no ensino

As artes plásticas constituem um meio privilegiado de (a)perceber o mundo – o seu ordenamento (ou desordenamento) espacial, a sua harmonia ou desarmonia cromática, as suas múltiplas contradições. Numa

entrevista publicada no portal sobre educação *Educare.pt*, a vice-presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (e membro da International Society for Education Through Art), Teresa Torres Eça, salienta um pressuposto consensual no mundo da educação:

Acredita-se hoje que o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural.

Teresa Torres Eça realça, na sequência deste pressuposto, que “[a] investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas.”¹

Ainda na mesma tónica, num *White Paper* recente da NAEA (National Art Education Associations, nos Estados Unidos) com o significativo título “Learning in a Visual Age”, sobre o recurso à arte no ensino básico norte-americano, apresenta-se a educação artística como um meio importante de reforçar, para além das competências básicas (“basic skills”) dos alunos, o que se designa por “cognição sofisticada.”²

Muitos dos argumentos em defesa da educação artística *per se* no ensino geral (básico) que estas intervenções sustentam aplicam-se, em minha opinião, ao recurso à arte enquanto plataforma de aprendizagem de outras matérias – e nomeadamente, como neste caso, do ensino do inglês, como exemplificarei mais adiante.

Em “The Magic of Images: Word and Picture in a Media Age”, Paglia (2004) denuncia a incapacidade demonstrada pelo sistema educacional norte-americano de se ajustar às portentosas transformações que os novos meios de informação e comunicação provocaram na sociedade e cultura ocidentais, dominadas pela imagem em movimento:

¹ Entrevista de Joana Silva Santos a Teresa Torres Eça, em *Educare.pt*: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>, consultado a 20 de Julho de 2011.

² *Learning in a Visual Age*: http://alumniconnections.com/olc/filelib/NAEA/cpages/9004/Library/NAEA_LVA_09.pdf, consultado a 20 de Julho de 2011.

In the last decade in the US, there has also been a relentless speeding up of editing techniques, using flashing, even blinding, strobe-like effects that make it impossible for the eye *to linger over* any image or even to fully absorb it ... The visual environment for the young, in short, has become confused, fragmented, and unstable. Students now understand *moving* but not *still* images.

Paglia argumenta em favor do retorno à imagem estática, a obra de arte ou artefacto, como meio eficaz de promover uma melhor capacidade reflexiva e discursiva, baseada na possibilidade de contemplar e analisar/ler a imagem fixa.

Hoje em dia, à medida que a sociedade contemporânea vai sendo colonizada pela imagem em movimento, a noção de literacia visual começa a tornar-se relativamente consensual. E se a imagem artística – estática – pode ser muito eficaz no desenvolvimento das capacidades cognitivas e reflexivas dos alunos, fomentando o pensamento crítico e criativo, revela-se ainda mais interessante do ponto de vista linguístico. Enquanto contraponto da dinâmica incessante que envolve as crianças e os adolescentes num turbilhão de imagens em movimento, revela-se instrumental ao proporcionar a oportunidade de desenvolver a capacidade de expressar o que vêem – a capacidade linguística, nas suas vertentes escrita e oral, as quais estão, como se sabe, seriamente afectadas.

3. As artes plásticas no ensino do Inglês

No que concerne ao recurso às artes no ensino do Inglês, penso poder generalizar afirmando que a música e o teatro se destacam enquanto meios auxiliares na sala de aula: pequenas representações (encenação de uma peça geralmente adaptada) e em particular, a técnica designada por “roleplay”, são utilizadas com frequência, tal como a música de diversos géneros, sendo relativamente comum a utilização de letras de canções de bandas inglesas ou americanas, em geral muito apreciadas pelos adolescentes.

Por outro lado, é também indiscutível o recurso às imagens na sala de aula, destacando-se uma utilização intensa deste meio com o objectivo de ilustrar a palavra ou conceito que se pretende ensinar – seja na forma de desenhos ou de fotografias. Os próprios manuais atestam a omnipresença da imagem – fotografias a cores, desenhos, muitas vezes humorísticos, e Banda Desenhada dominam os manuais de Língua Inglesa destinados ao ensino básico e secundário em Portugal.

A imagem ilustra e, nessa medida, facilita a mensagem – o desenho da casa que acompanha a palavra “house” é compreensivelmente útil – e deste exemplo muito básico pode-se extrapolar para contextos mais complexos, recorrendo a outras imagens/figuras, nomeadamente a fotografias.

Contudo, ‘imagem’ não é necessariamente ‘arte’. Neste texto defende-se o recurso à imagem artística por oposição a qualquer outro tipo de imagem ou, chamemos-lhe assim, para destacar o seu objectivo específico, o boneco. O que se propõe é, especificamente, o recurso à história da arte britânica – até ao momento presente – para recolher imagens para a sala de aula de Inglês.

Não sendo especialista na área do ensino da língua, e sem pretender enveredar por métodos de didactização, considero que muitas imagens deste tipo poderiam, com vantagem, ser utilizadas até nos níveis de ensino básico, no que se designa por “picture-generated language work” – ou seja, a utilização da imagem para caracterizar as formas, cores e outras características, desenvolvendo assim o vocabulário. É no entanto, e sem dúvida, nos níveis mais avançados, em particular do ensino secundário, que o potencial da imagem artística, manifestamente pouco explorado na aprendizagem da língua estrangeira, talvez por receio de “cansar” ou “aborrecer” os alunos com imagens mais “difíceis”, poderá ser mais útil, proporcionando excelentes oportunidades para discussão de variados tópicos, no trabalho prático do Inglês.³

³ Vide Ben Goldstein, *Working with Images*, capítulo 7, onde se apresenta uma proposta interessante de trabalho com imagens artísticas (embora não especificamente britânicas) no ensino do Inglês (CUP, 2008).

Impõe-se, por isso, uma breve análise da chamada “dimensão socio-cultural” dos programas de Inglês do ensino secundário. A diminuição marcada e sistemática das componentes histórica e literária dos programas de Inglês ao longo da última década não incentiva, infelizmente, a exploração das potencialidades da pintura e das artes plásticas em geral enquanto meio privilegiado de abordagem de uma grande variedade de temas culturais. Os programas para o 10.º, 11.º e 12.º – no segmento designado por “dimensão sociocultural” – apresentam as principais temáticas num discurso pautado por clichés do discurso “político-cultural” contemporâneo. Por exemplo: “É necessário que o jovem aprenda a problematizar as questões relacionadas com a mutabilidade social e aprenda a saber estar, de forma equilibrada, no seio destes elementos em permanente mudança” – a propósito da temática “Os Jovens na Era Global”, a abordar no 10.º ano.⁴

Sem desejar alongar-me nesta área, importa salientar que os programas actuais do ensino secundário parecem partir do pressuposto de que os jovens apenas se interessam por temas a que de algum modo se sintam *directamente* ligados – que possam reconhecer como *do seu mundo*. Por exemplo, no 10.º, contam-se “O Mundo Tecnológico”, “Os Media e a Comunicação Global” e “Os Jovens na Era Global”. No 11.º, “O Mundo à Nossa Volta”, “O Jovem e o Consumo” e “O Mundo do Trabalho”; e no 12.º, “A Língua Inglesa e o Mundo”, “Cidadania e Multiculturalismo” e “Democracia na Era Global”.

Nota-se uma grande insistência nas generalizações sobre o modo de vida contemporâneo – por exemplo, o já referido tema do “signo da mudança”, que domina o programa do 10.º ano, o qual beneficiaria de uma abordagem mais crítica – assim como em temas que, apesar de importantes, correm o risco de ser banalizados, dada a sua omnipresença nos meios de comunicação (multiculturalismo, diálogo com o outro, o consumismo). A (in)formação histórica, praticamente ausente dos pro-

⁴ Gillian Grace Moreira (coord) et. al, *Programa de Inglês, nível de continuação, 10.º, 11.º e 12.º anos*: www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf, consultado a 4 de Setembro de 2011.

gramas, contribui para alargar os horizontes dos alunos e promove uma melhor compreensão da própria Língua Inglesa, sendo, aliás, uma componente indispensável da tão desejada educação para a cidadania que é repetidamente referida como um dos principais objectivos orientadores do programa de Inglês.⁵

A proposta ora apresentada sugere um investimento na história da arte britânica para criar uma abordagem alternativa, mais reflexiva pela sua vertente histórica e cultural, desafiando um discurso já muito banalizado (tanto verbal/textual como iconograficamente) pela ênfase na temática da mudança e da miragem tecnológica, do perigo ecológico ou da imagem Benetton do multiculturalismo. Pretende-se mostrar que vale a pena explorar a história da arte das Ilhas Britânicas e utilizar esse conhecimento para alargar os horizontes dos alunos; e mostrar como a propósito de um quadro, de um edifício, de um artefacto, é possível aprender Inglês numa dimensão cultural alargada, alicerçando a compreensão por parte dos alunos da forma complexa como passado, presente e futuro se entrelaçam na construção de uma cultura.

4. Algumas propostas de aplicação

No essencial, apresentam-se em seguida algumas propostas com as quais se incentivam outros modos de explorar temas do contemporâneo (tendo como ponto de partida genérico os chamados “domínios de referência” do programa de Inglês) – sugestões para os/as estagiários/as se aventurarem por caminhos menos trilhados na procura de materiais que possam motivar, instruir e desafiar os alunos, estudando cuidadosamente a didactização desses materiais de acordo com as características das turmas. Incluem-se também algumas sugestões de poemas que poderão revelar-se úteis em conjunto com as imagens.

⁵ O texto do programa inclui agora uma breve ressalva, salientando a possibilidade, caso se deseje, de fazer curtas incursões históricas relativamente aos domínios de referência.

4.1. Sociedade de consumo

Um conjunto de imagens que ilustram e/ou satirizam a apetência e o fascínio pelo consumo desde o princípio do século:

- Sala de exposição das porcelanas de Wedgwood, em York Street, Londres, em 1809, uma gravura que ilustra bem a precocidade da apetência pelo consumo em Inglaterra.
- George Cruikshank, “All the World Going to See the Great Exhibition of 1851” e “London in 1851”, duas ilustrações do genial caricaturista George Cruikshank para a obra de Henry Mayhew’s *1851 or The Adventures of Mr. and Mrs. Sandboys and Family, Who Came Up to London to ‘Enjoy Themselves,’ and to See the Great Exhibition* (1851).
- John Orlando Parry, “A London Street Scene” (1835, Alfred Dunhill Collection), uma aguarela que demonstra como a publicidade começava a dominar as ruas de Londres nos anos 30 do século XIX.
- Richard Hamilton, “Just what is it that makes today’s homes so different, so appealing?” (1956, Kunsthalle Tübingen). Esta colagem, que se tornou um dos principais símbolos da Arte Pop, pode, no seu comentário sarcástico à primeira vaga de consumismo do pós-guerra, ser contrabalançado com o famoso comentário do Primeiro-Ministro britânico Harold Macmillan: “Indeed let us be frank about it – *most of our people have never had it so good*. Go around the country, go to the industrial towns, go to the farms and you will see a state of prosperity such as we have never had in my lifetime – nor indeed in the history of this country.” Harold Macmillan, num comício do Partido Conservador em Bradford, em 20 de Julho de 1957. (Childs 1997:69; meu itálico).

4.2. Visões do outro/sociedade multicultural

Nesta vasta temática inclui-se um conjunto de imagens (quadros a óleo e gravuras) sobre a questão da exploração humana e em particular

da escravatura. Em complemento a esta temática específica, sugerem-se dois poemas: um desses poemas é do próprio autor da gravura, o poeta e artista William Blake (1757-1827); o outro, “Dependence, or the Ballad of the Little Black Boy (*On Francis Wheatley’s Family Group and Negro Boy painted in the 1770s*)” da autoria de David Dabydeen, autor contemporâneo de origem guianesa, é uma reflexão amarga e irónica sobre a aparente harmonia e felicidade do quadro familiar de F. Wheatley, escrito do ponto de vista do pequeno escravo negro quase invisível do lado esquerdo da tela:

- Francis Wheatley, “A family group in a landscape”, c. 1775 (Tate Gallery).
- J.M.W. Turner, “The Slave Ship”, 1840 (Museum of Fine Arts, Boston).
- William Blake, “A negro hung alive by the ribs to a gallows” (1796) – uma imagem perturbadora que ilustra a violência exercida sobre os escravos negros na colónia holandesa de Suriname. Faz parte de um conjunto de ilustrações da autoria de William Blake para a obra de John Gabriel Stedman, *Narrative of a Five-Years’ Expedition against the Revolted Negroes of Surinam*.
- William Blake, “The Little Black Boy” (1789), poema e ilustração, de *Songs of Innocence*.
- William Holman Hunt, “The Lantern Makers’ Courtship”: a street scene in Cairo” (1854-61), que ganha em ser confrontada com fotografias actuais das grandes cidades inglesas multiétnicas.
- William Hogarth, “Heads of Six Servants” (1750-55, Tate Gallery), um retrato muito invulgar numa sociedade profundamente marcada pelas divisões de classe. Os criados são retratados com dignidade e humanidade, desligados dos seus afazeres domésticos.
- Grayson Perry, vencedor do prestigiante e controverso Turner Prize em 2003, tem uma obra vasta e provocadora num meio pouco habitual – a cerâmica. Alguns dos (aparentemente inofensivos) vasos e jarras da sua autoria poderão, dependendo das circunstâncias, estimular o debate sobre alguns dos problemas com que a sociedade britânica se debate na actualidade. Nas palavras deste artista, “I want to

make something that lives as a beautiful piece of art, but on closer inspection a polemic or ideology will come out of it.”⁶

4.3. O mundo da tecnologia

Dois exemplos, entre os muitos que é possível encontrar, do fascínio e temor relativamente aos grandes progressos tecnológicos do século XIX e XX. A escultura de Epstein foi originariamente construída em gesso aplicado sobre um verdadeiro martelo pneumático. O ameaçador robot é, em 1913-14, o símbolo de uma nova era, mas tudo iria mudar com a 1.^a Guerra Mundial. A escultura tem uma história que vale a pena explorar:

- William Turner, “Rain, Steam and Speed – The Great Western Railway” (1844).
- Jacob Epstein, “The Rock Drill” (1914).
- Os quadros de L.S. Lowry sobre a paisagem industrial britânica proporcionam uma excelente oportunidade para discutir o impacto da industrialização nas cidades britânicas, podendo, por exemplo, ser confrontados com fotografias das cidades contemporâneas e em particular das ruas e bairros das *inner cities*. Adicionalmente, sugerem-se dois poemas, “Man Lying on a Wall”: Homage to L.S. Lowry, de Michael Longley, a propósito de um quadro muito curioso de Lowry justamente intitulado “Man Lying on a Wall” (City Art Gallery & Museum, Salford), e a letra da canção “Matchstalk Men and Matchstalk Cats and Dogs” (1978), de autoria do duo musical inglês Brian and Michael.

⁶ *Turner Prize: A Retrospective, 1984 – 2006*: <http://www.tate.org.uk/whats-on/exhibition/turner-prize-retrospective/exhibition-guide/turner-prize-02-05>, consultado a 11 de Junho de 2011.

4.4. O mundo do trabalho

Sobre o mundo do trabalho, há uma grande possibilidade de escolha de obras que fundamentalmente denunciam a exploração laboral na sociedade industrial britânica. Entre as sugestões apresentadas, conta-se mais um poema iluminado de *Songs of Innocence*, de William Blake, assim como o quadro de Frank Holl que pode ser confrontado com o poema de Thomas Hood, “The Song of the Shirt” (1843), onde se descrevem as terríveis condições de trabalho das costureiras nos meados do século XIX:

- William Blake, “The Chimney Sweeper”, poema e ilustração, de *Songs of Innocence* (1789) e *Songs of Experience* (1794).
- Frank Holl, “The Song of the Seamstresses”, 1874.
- Luke Fildes, “Applicants for Admission to a Casual Ward” (1874, Royal Holloway College), um quadro sombrio sobre os desempregados e os sem-abrigo na Inglaterra oitocentista.
- George Cruikshank, “Tremendous Sacrifice!” (caricatura, 1840s), uma sátira feroz e impiedosa à exploração do trabalho que sustentava a rentável indústria têxtil britânica, é um exemplo – entre inúmeros outros de inegável interesse, neste âmbito – deste genial artista.

4.5. Culturas, artes e sociedade

O programa do 12.º ano inclui um último tema, “Culturas, artes e sociedade”, cujo objectivo é “levar o aluno a problematizar algumas manifestações artísticas que caracterizaram a segunda metade do século XX, no âmbito da literatura, do cinema e da música, de entre outras”. Neste campo, a internet oferece grandes possibilidades. Entre os muitos recursos possíveis, recomenda-se a consulta dos *websites* dos principais museus e galerias britânicos orientados para a arte moderna e contemporânea, assim como aqueles cujo acervo inclui também fotografia, escultura, instalação e artes decorativas, tais como a Tate Modern e Tate Britain, a Saatchi Gallery, o Design Museum, a National Portrait Gallery ou até o

Victoria and Albert Museum que, apesar de muito frequentemente associado à arte vitoriana e eduardiana, tem um vasto acervo contemporâneo nos múltiplos campos das artes visuais e decorativas. Muitos destes *websites* incluem não apenas informação sobre as obras em exibição, mas também biografias dos artistas, ligações a outros *websites* relevantes ou apontamentos fílmicos. Em certos casos, até existe a possibilidade, sempre atractiva para os jovens, de alguma interactividade, nomeadamente a propósito de alguma das suas exposições temporárias.

A título de exemplo, ao procurar informação sobre o artista de rua contemporâneo Banksy no *website* do Museu Victoria and Albert, encontra-se não apenas dois artigos sobre “street art”, mas também uma entrevista a Jon Burgerman, um outro artista britânico pouco convencional que se tem destacado na área da ilustração. O mesmo *website* faculta pequenos filmes que, entre outros assuntos, apresentam entrevistas a artistas contemporâneos, como por exemplo o ceramista britânico Phil Eglin (1959-).⁷

Em conclusão, com os recursos actualmente disponibilizados pela internet, o empenhamento neste trabalho de levantamento implica algum dispêndio de tempo, mas o resultado pode ser francamente recompensador para professores e alunos.

6. Referências

6.1. Bibliografia

- DAVID CHILDS. 1997. *Britain since 1945: A Political History*. London and New York: Routledge.
- GOLDSTEIN, B. 2008. *Working with Images*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PAGLIA, C. 2004. The Magic of Images: Word and Picture in a Media Age. *Arion*, III series, Volume 11, No. 3, 1-22.

⁷ *Phil Eglin: Carving out a future*: http://www.vam.ac.uk/channel/things/ceramics/phil_eglin_irreverent_ceramics/, consultado a 11 de maio de 2013.

6.2. Webgrafia

Learning in a Visual Age. The Critical Importance of Visual Arts Education.

Estudo publicado pela National Arts Education Association (USA): http://alumniconnections.com/olc/filelib/NAEA/cpages/9004/Library/NAEA_LVA_09.pdf, consultado a 20 de Julho de 2011.

PHIL EGLIN, *Carving out a future*: http://www.vam.ac.uk/channel/things/ceramics/phil_eglin_irreverent_ceramics/, consultado a 11 de Maio de 2013.

MOREIRA, G. G. (coord); MOREIRA, A. A.; ROBERTO, M.T.; HOWCROFT, S. J.; PINTO DE ALMEIDA, T., *Programa de Inglês, nível de continuação, 10.º, 11.º e 12.º anos*: www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf, consultado a 4 de Setembro de 2011.

TERESA TORRES EÇA, A aprendizagem pelas artes continua a ser desvalorizada.

Entrevista de Joana Silva Santos a Teresa Torres Eça: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=3DCBF269442447E2E04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>, consultado a 20 de Julho de 2011.

TURNER PRIZE, *A Retrospective, 1984-2006*: <http://www.tate.org.uk/whats-on/exhibition/turner-prize-retrospective/exhibition-guide/turner-prize-02-05>

Maria José Canelo

1. Introdução

Este texto reflete acerca do uso de fotografias na sala de aula, com base em trabalho realizado no âmbito de uma cadeira dedicada à cultura dos Estados Unidos da América durante o período específico da Grande Depressão e lecionada aos 2.º e 3.º anos da Licenciatura em Línguas Modernas. Este período histórico foi uma época particularmente produtiva em termos de fotografia, em parte devido aos grandes desastres sociais que marcaram a época, mas também pela própria estética fomentada pelo Governo de Franklin D. Roosevelt, através dos seus programas experimentais de apoio às artes. É neste contexto que é criado o Projeto de Fotografia da Farm Security Administration (FSA), que fez da Grande Depressão uma das épocas mais bem ilustradas da história dos E.U.A., criando fotografias que se tornaram perfeitos ícones da época. Esta reflexão toma então a fotografia como uma forma privilegiada de representação deste período histórico e cultural, um veículo de mediação do nosso acesso ao mundo e, por isso, um instrumento fundamental na construção de significado. As questões de análise cultural serão articuladas com outras, relacionadas com a própria natureza da fotografia, como, por exemplo, como é que a fotografia cria significado? Como é que ela orienta – e constrói – o nosso olhar? E, deste modo, como é que a fotografia pode enriquecer a análise cultural feita na sala de aulas? Partindo da ideia de que a fotografia constitui, em última análise, um discurso visual, este exercício questiona, num sentido produtivo, as formas como ela pode ser usada na sala de aulas, com que objetivos e que atividades poderão ser bem sucedidas em situações de ensino-aprendizagem.

2. A cultura na sala de aulas

Entender o uso da fotografia implica, primeiro, perceber que objetivos, temáticos e pedagógicos, orientam a escolha deste instrumento de construção da realidade, no âmbito da disciplina lecionada. Mas antes disso, outro problema se coloca: a natureza da própria matéria – a cultura, objeto de muitas e diversas definições. É preciso perceber que cultura não é a mesma coisa que história, nem que literatura, por exemplo, embora a cultura se articule de muito perto com estas disciplinas. Por razões práticas, escolho, das várias definições, aquela que melhor responde aos meus objetivos científico-pedagógicos e também ao lugar que a Cultura Norte-Americana ocupa entre as outras cadeiras do plano de estudos de Línguas Modernas. Assim, atribuo à cultura a função de deslindar e comentar criticamente a criação de significado acerca da sociedade dos E.U.A.; o seu contributo para a criação de símbolos, valores, imagens, ideias, metáforas, todas elas portadoras de significados através dos quais as pessoas aprendem a orientar as suas ações e comportamentos, as suas formas de ver o mundo e o seu lugar no mundo. Um dos pensadores que mais me ajudou a articular o conceito de cultura foi o crítico marxista britânico Raymond Williams que, ao apresentar a cultura como um ‘modo de vida’, nos leva a entender como ela não se manifesta apenas como produto, nos artefactos que produzimos, como diziam as definições antropológicas tão influentes neste âmbito; com Williams aprendemos que a cultura já é anterior aos artefactos, informando as formas que eles tomam, porque informa já as representações e os moldes de pensamento de quem produz os artefactos. E assim a cultura é uma enorme rede simbólica em processo, que constrói representações e objetos materiais, refeitos e reciclados, numa dinâmica constante entre a subjetividade individual e o contexto histórico e social, o que permite aos sujeitos apreender os significados gerados, mas também contribuir para o próprio processo de (re-)significação.

3. A fotografia

A fotografia é precisamente um destes produtos culturais, que tem o poder de gerar e manter em circulação uma série de significados através das representações do mundo que nos apresenta. Deste ponto de vista, faz sentido recorrer ao conceito de discurso e entender a fotografia como um discurso visual. A ideia de discurso deriva do entendimento de que o significado e a significação são criados na linguagem e através da linguagem. É nela que criamos as nossas representações do mundo e são estas que constituem os discursos. Assim, o discurso é um conjunto de formas de representação, convenções e hábitos de linguagem que produzem campos específicos de significados, que se situam cultural e historicamente (Brooker 2002:78).

Esta noção foi alargada pelo filósofo francês Michel Foucault, que chamou a atenção para a ligação do discurso com o poder, ou seja, que as nossas representações do mundo nos são largamente oferecidas como formas de conhecimento por instituições reguladoras, como a escola, a lei e os média. Estando estas associadas ao estabelecimento da ordem e da verdade, tendemos a usar representações simples – cómodas e ordeiras – para explicar o mundo. As subjetividades e as identidades (sexual – o que é o masculino, o que é o feminino, por exemplo; de classe, nacional, etc.) são exemplos deste tipo de representações. O mesmo se aplica a outros tipos de discurso, do documentário fílmico à animação, à música, ao romance, ou à poesia, qualquer deles passível de ser submetido a uma análise através da lente da cultura. No fundo, todos estes produtos culturais, nos quais os discursos circulam e os vão reproduzindo, funcionam como textos, na medida em que se constituem como sistemas de signos que se articulam no sentido de criar, articular e manter os significados. Por isso podemos ‘ler’ uma fotografia ou um filme, recorrendo a estratégias que usamos na literatura.

É esse tipo de análise, como leitura, que eu proponho. Mas, mesmo a partir daqui, outras questões ainda se nos impõem. Que fotografias escolher? Que fotógrafos? Quais se aplicam melhor a que tipos de matérias? E como explorar uma fotografia? E, antes disto tudo ainda, o que

é uma fotografia? Uma seleção informada deve basear-se numa reflexão, mesmo que breve, acerca da fotografia, pois só uma consciência crítica acerca da fotografia como meio, e como veículo de representações, nos permite entender o seu potencial na sala de aulas enquanto discurso visual, para lá da mera imagem. Sabemos já que qualquer recurso visual na sala de aulas é uma mais-valia, pela capacidade que tem de mobilizar e prender a atenção do/as aluno/as, além de ser o tipo de registo que permanece mais tempo na memória. As imagens podem ser muito úteis como ‘prompt’, na ativação da aula, ou para descrição e ilustração de temas – mas, nestes casos, implicam sempre um prazo de atenção curto. Ao contrário, o registo escrito é uma boa forma de prolongar a atenção e consolidar o exercício – no caso da fotografia, ela tem a capacidade de despoletar uma história e assim criar significado.

Mas a primeira história a levar em conta, para o/a docente, é a da própria fotografia, porque só a partir daí poderá proceder a uma análise rigorosa de qualquer objeto deste tipo, na sala de aulas. A fotografia é herdeira direta da pintura e de uma ânsia de representação da realidade que está presente desde os primórdios da humanidade e tomou várias formas, no campo visual, ao longo dos séculos. 1822 inaugura uma nova forma de representação, precisamente a fotografia, que tem a sua etimologia no grego, significando pintar com luz, pela forma como usa o processo de projeção da luz. O processo original viria a ser desenvolvido por Louis Daguerre, que criou aquilo que ficou conhecido como o ‘daguerreótipo’. Embora em parte a fotografia continue as tradições representacionais iniciadas pela pintura – a paisagem, a natureza morta, o retrato –, ela irá, gradualmente, afirmar uma identidade própria e, conseqüentemente, um espaço próprio. O seu aparecimento num contexto de perfeito delírio com o progresso e a evolução tecnológicas separa-a imediatamente das técnicas da pintura. Pois ainda que seja inicialmente aplaudida como a sua descendente direta, a fotografia é vista como essencialmente moderna: mais rápida, mais eficiente, mais autêntica e mais acessível.

O ambiente positivista do dealbar da fotografia é o mesmo que apoia o surgimento do realismo em várias formas de expressão, daí que este seja também uma das primeiras técnicas usadas na fotografia. A sua

capacidade de reproduzir fielmente a realidade, de ser, afinal, a forma mais acabada até à data do ideal mimético, rapidamente a torna numa aliada fortíssima na construção da História. A fotografia logo é associada à ideia de documento, última prova de autenticidade dos factos; fidedigna, objetiva, neutra, cria-se o mito de que não pode mentir. A própria expressão ‘tirar’ uma fotografia, em vez de ‘fazer’ uma fotografia, nos dá conta da nossa crença de que a fotografia é uma função ou uma parte da realidade – embora só assim seja, porque as marcas da sua artificialidade não têm uma visibilidade imediata (Wells 1997:95).

Estas características acentuam-se se compararmos a fotografia a outro tipo de imagens profusamente usadas, por exemplo, nos jornais, na época em questão, como as gravuras e as caricaturas. Deste modo, a fotografia rapidamente adquire uma aura de autoridade associada à produção de significado, que não assistia aos desenhos ou às caricaturas. Como sugere Liz Wells, a fotografia confirmava ideias sobre o mundo que já tinham sido tratadas por outras formas culturais ou artísticas, mas a nova representação visual tornava as ideias mais reais e, sobretudo para a classe-média, a visualização era quase uma experiência real dessas ideias (1997:66). Daí também que a fotografia estabeleça outra aliança forte, desta vez, com a lei.

À medida que vai delineando este espaço próprio, a fotografia distancia-se, gradualmente, da pintura, assistindo este período ao desenvolvimento da fotografia como informação, que acompanhou o surgimento da consciência do direito a saber. O novo, e grande, objeto da fotografia vem a ser a realidade social. A máquina fotográfica deixa de querer apenas registar, para passar a expor, dando origem à metáfora da ‘câmara com consciência’ (cit. Clarke 145). Foi como se as fotografias comesçassem a falar: elas faziam uma revelação, ao mesmo tempo que transmitiam uma mensagem moral. De facto, a construção do *pathos* era uma componente fundamental da fotografia, nesta época.

Este percurso explica também como é que a fotografia se assume frequentemente como parte integral do trabalho de investigação sobre as condições de vida e de trabalho dos mais desfavorecidos. A fotografia passa a assumir juízos morais que orientam a recolha da realidade repre-

sentada. São os primeiros passos a caminho de um género que desabrocharia no século XX, o documentário, que derivará também no fotojornalismo e na reportagem, mais tarde. Os casos dos fotógrafos Jacob Riis (1849-1914) e Lewis Hine (1874-1940), no contexto dos Estados Unidos durante o período do reformismo social, são paradigmáticos neste aspeto. A fotografia foi particularmente importante na divulgação das condições de vida e trabalho dos imigrantes. Jacob Riis trabalhou nos guetos (a princípio, como repórter criminal, com a polícia), especialmente o bairro de Lower East Side, em Nova Iorque, onde os imigrantes se amontoavam em exíguos apartamento alugados, os chamados ‘tenements’, nos bairros pobres da cidade, que ofereciam péssimas condições de higiene e salubridade. O seu trabalho culminou num estudo que ainda hoje é uma obra de referência histórica e social, *How the Other Half Lives*, publicado em Nova Iorque, em 1890. A fotografia de Lewis Hine seguiu-lhe as pisadas, obrigando a uma consciencialização não só pública mas também política dos perigos das condições de trabalho na época, conduzindo a avanços na legislação sobre o trabalho infantil, por exemplo, depois da sua divulgação em revistas, exposições públicas e posters. Este trabalho foi importante também porque, na época, a sociedade dos Estados Unidos separava radicalmente, inclusive em termos de espaço, a classe média das classes baixas. As pessoas abastadas dificilmente poderiam ter um conhecimento direto das condições de vida dos pobres – esse conhecimento chegou-lhes então através da fotografia (Levine 2004:60).

Contudo, esta ênfase no carácter mecânico e perfeitamente neutro da fotografia não dura para sempre. Gradualmente, os fotógrafos vão-se ressentindo dessa perspetiva puramente instrumental, bem como da sua associação ao mercado de massas, já que a fotografia surge justamente no contexto da democratização da cultura, da imagem como da própria tecnologia: a primeira máquina fotográfica de uso individual é colocada no mercado pela Kodak, em 1888, no mesmo cenário que assistiu à criação da escola pública e dos museus, por exemplo. Esta massificação levará os fotógrafos a procurar valorizar a fotografia de outras formas, nomeadamente realçando os seus atributos estéticos e o papel da criatividade do fotógrafo.

Assim se cria uma outra consciência do processo fotográfico: a ideia de que a máquina fotográfica fornece factos objetivos dá gradualmente lugar à visão da fotografia como relato ou registo do mundo, no qual a verdade é construída através do poder do fotógrafo, um ‘fazedor-de-imagens’ que exerce necessariamente uma observação criativa sobre a realidade. Por consequência, a autenticidade deixa de ser tão associada ao processo técnico, passando antes a depender mais de qualidades pessoais e das práticas profissionais do fotógrafo, o que cria condições para associar autenticidade a originalidade, mais do que a genuinidade. A mais ou menos longo prazo, a canonização de alguns fotógrafos como artistas e o estabelecimento da fotografia como arte consolidaria esse processo.

4. A leitura da fotografia

Este pré-conhecimento da evolução da fotografia, da sua afirmação social e cultural, das funções que foi desempenhando e das condições da sua receção deve estar presente quando seleccionamos uma dada fotografia e também quando a analisamos na sala de aulas, bem como nas orientações e sugestões de leitura que proporcionamos ao/as aluno/as.

Devemos ter também em mente que a forma como vemos as coisas é condicionada pelo que sabemos; que quem somos e onde nos situamos influi sobre a forma como percebemos a realidade. Porém, a nossa capacidade visual é mais imediata que a de elaboração mental e reprodução por palavras; vemos antes de falar – e aquilo que vimos pode bem ser diferente daquilo que sabemos. Isto para dizer que ver é um processo ativo, por um lado, e subjetivo, por outro e que estes são dois fatores complementares no ato de ver. Por isso também, o significado que atribuímos (e não que ‘encontramos’) nas imagens é, por norma, instável. Contudo, um espetador informado fará sempre uma activação mais rica do seu olhar, pela forma como contextualiza a imagem através da informação ou do conhecimento que já possui.

Para além disso, é comum que a imagem adquira autonomia; que se torne uma realidade em si mesma – como um ícone de uma determinada

época, de um tipo social, de uma ideia. Embora comece por se articular com o original que representa, ela pode vir a conquistar um significado para lá dessa ligação. A gravura do rosto de Che Guevara, a preto, sobre um fundo vermelho, por exemplo, significa muito mais do que a representação do sujeito histórico ou individual. Mas, apesar dessa capacidade de autonomia, a imagem não aparece sozinha, naturalmente. Há sempre um olho humano por detrás da máquina; há sempre intenções, desejo, motivação pessoal guiando a captação do momento. A crítica cultural norte-americana Susan Sontag sintetizou de forma bastante útil aquilo a que poderíamos chamar os usos da fotografia: a fotografia é um ritual social (no registo de ocasiões como um casamento ou um batizado); é também uma defesa contra a ansiedade (dando-nos a ideia de propriedade contra o medo da perda, quer se trate do passado, no caso do envelhecimento, ou de espaços desconhecidos, como a fotografia do turista); e, *last but not least*, a fotografia é sempre um instrumento de poder. Aqui, Sontag sublinha algo de que nos esquecemos frequentemente: o aspeto predatório da fotografia e a assimetria de poder que lhe subjaz. A fotografia tem a capacidade de representar sujeitos de modos que eles próprios não escolhem nem podem ver, tornando-os em objetos que podem ser possuídos simbolicamente pelos espetadores – um processo a que já se chamou o espetáculo do Outro. Ou seja, retira ao retratado o poder sobre a sua própria imagem, ao mesmo tempo que este processo expõe a complexidade do próprio olhar do espetador, que, na verdade, apenas na aparência é um ato simples.

Há, pois, uma série de componentes a ter em mente, na observação e leitura de uma fotografia: em primeiro lugar, tirar uma foto é selecionar uma foto. Quem tira, em que espaço e com que intenções são peças relevantes na leitura. Tal como importa a coisa em si, o objeto fotografado: os detalhes, a moldura, a pose do retratado, bem como o olhar do sujeito frente à câmara; importa igualmente a perspetiva do fotógrafo, tal como outros elementos que contribuem para a composição, como estratégias visuais, nas quais podemos incluir elementos tão básicos quanto o uso da cor ou da luz. Para além desses elementos, que afetam as estratégias de representação, não devemos deixar de procurar as perguntas que a imagem nos coloca.

5. Contextualização do caso da aula de Cultura Norte-Americana

A Cultura Norte-Americana 2 é uma cadeira semestral, que foi projetada como temática, abordando o período específico da Grande Depressão, na década de 30 do século XX. São na verdade de natureza diversificada os materiais que uso na abordagem do tema, desde discursos do Presidente Roosevelt (em texto e radiofónicos), a posters da Works Progress Administration; documentários de animação da Disney, ou fílmicos, do realizador Pare Lorentz; baladas de Woody Guthrie; poemas de Muriel Ruckeyser, ou narrativa curta, por exemplo, o romance *Yonnonidio. From the Thirties*, da escritora Tillie Olsen. As fotografias da FSA têm no entanto uma componente visual particularmente forte, até porque em alguns casos o/as aluno/as já as conhecem.

A escolha do período da Grande Depressão deve-se ao facto de, no meu entender, ele permitir uma abordagem da cultura dos Estados Unidos perfeitamente fora dos estereótipos e clichés ligados ao mito do Sonho Americano – e dos Estados Unidos/ ‘América’ hegemónica que, a meu ver, devem ser questionados, confrontados e complementados com outras histórias e perspetivas. A Depressão é precisamente uma época em que a ‘América’ mítica está completamente do avesso e há que encontrar alternativas, não só para resolver a crise e as contradições do mito, mas também para representar e entender essa outra ‘América’ que contradiz o mito, para a qual não há representações e fórmulas feitas. O programa socioeconómico lançado na altura por Roosevelt, o chamado *New Deal*, é uma alternativa; uma resposta à crise económica avassaladora que, deixando cerca de onze milhões da população ativa no desemprego, cancelava completamente o modelo capitalista consumista que estava na base do próprio *American Way of Life* e todas as outras promessas a ele subjacentes. Era também uma situação de potencial desordem, que catalisava perigosamente ideologias consideradas anti-americanas, como o socialismo e o comunismo, por isso exigia uma atenção permanente aos problemas sociais e aos conflitos. Os grandes desastres ecológicos da década só agravaram mais ainda esta situação. Foi neste contexto que o *New Deal* de Roosevelt se aventurou, também com políticas culturais novas, baseadas

na ideia da democratização da cultura, e assim esboçando uma nova relação entre o Estado, o artista e o cidadão. O *New Deal* cria agências e financia projetos artísticos variadíssimos para devolver o trabalho a um elevado número de desempregados ligados às artes e às indústrias do entretenimento.

É neste âmbito que se desenvolve o documentário como género, que vem a ser particularmente influente na fotografia. Embora a matéria de trabalho continue a ser a realidade, e o método, uma tradição realista, os fotógrafos documentais do *New Deal* recorrem a estratégias visuais próprias, inventando, com as suas imagens, uma sintaxe coerente para uma nova linguagem, ou novas formas de representação para dizer e significar a América da Depressão. Ao mero registo e exposição do real, a câmara fílmica, como a fotográfica, acrescentaram uma consciência, produzindo ‘fotos que falam’ e assim interpelam o observador e as suas emoções, como nos é dito por William Stott, num dos primeiros estudos de referência do género, *Documentary Expression and Thirties America* (1986).

A relação destes artistas com os projetos estatais é, no entanto, problemática, como já referi, inserindo nas fotografias elementos ambíguos que nos demonstram como, afinal, as fotografias podem manipular a realidade; no entanto, é também este aspeto que pode tornar a discussão na aula mais produtiva. Proponho pois que nos debruçemos sobre alguns exemplos de fotógrafos FSA entretanto canonizados, Dorothea Lange (1895-1965) e Margaret Bourke-White (1904-1971), apenas dois exemplos de uma longa lista.

6. Algumas sugestões de leitura de fotografias da Farm Security Administration

Para uma abordagem mais rigorosa das fotografias, há que fornecer ao/às aluno/as alguns dados materiais da sua produção e também da receção das fotos na época: não apenas no tocante ao contexto socio-cultural e histórico da Depressão, mas das próprias condições de produção e objetivos do projeto muito concreto em que estão inseridas, a

cargo da FSA, que era uma Secção do Ministério da Agricultura. Com efeito, as fotografias foram concebidas ao abrigo de uma campanha de relações públicas do Governo, que pretendia divulgar e justificar a sua ação contra os grandes problemas que assolavam a nação. Era uma campanha clara de propaganda e consciencialização da população, que visava, como foi declarado na altura, ‘apresentar a América aos americanos’, uma América com um rosto humano e humanizador – de acordo com o discurso oficial.

As fotografias tiradas no âmbito do projeto destinavam-se a constituir um arquivo na FSA, ao qual tanto as pesquisas sociais da agência, como as grandes revistas e jornais, podiam recorrer, na recolha de material visual para ilustrar textos e reportagens. O público-alvo era a população urbana da classe média, que normalmente comprava jornais e revistas. O legado desse empreendimento é cerca de 75.000 negativos e mais de 170.000 fotografias, na sua maioria hoje disponíveis ao público, através da Biblioteca do Congresso, o que certamente também contribuiu para um impacto e popularidade tão duradouros.

Em termos práticos, o/as fotógrafo/as deslocavam-se às áreas críticas com instruções para coligir factos visuais, registando situações que correspondessem ao discurso do Governo sobre a pobreza e o desemprego: na ‘América’ da Grande Depressão, as pessoas eram verdadeiramente pobres e verdadeiramente dignas e essa genuinidade acabava por as salvar moralmente da miséria. Como o Presidente Roosevelt afirmara no seu primeiro discurso de tomada de posse, em 1933, em tempo de crise os valores materiais tinham de ser substituídos por valores espirituais – e as fotografias acabariam por funcionar, deste modo, como um discurso visual no âmbito destas representações do discurso oficial, embora a subjetividade de cada fotógrafo/a explique como cada um/a conseguiu responder às exigências do seu trabalho, criando também um discurso visual individual. A tensão entre a propaganda e a individualidade de cada fotógrafo/a constitui um dos aspetos mais interessantes do projeto.

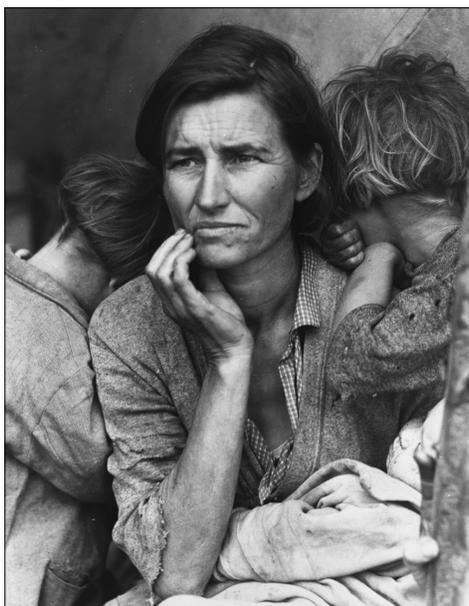
Assim, tendo em mente os preceitos teóricos sobre a fotografia expostos acima, e com a informação que transmitimos ao/às aluno/as de contex-

tualização específica do Projeto de Fotografia da FSA, oriento a leitura das fotografias no sentido de percebermos até que ponto as instruções da FSA ao/às fotógrafo/as têm uma tradução clara nas fotografias, ou se, pelo contrário, estas se desviam das ordens oficiais e oferecem a possibilidade de outras leituras – isto é, como é que elas funcionam como discurso visual. Voltando à primeira parte deste texto, a pergunta primeira que deve nortear a exploração da imagem deve ser: como é que esta fotografia cria significado? De que estratégias de composição visual se vale? Que efeitos consegue, que expliquem a popularidade que de facto atingiram entre o público da época? Em suma: que trabalho cultural desempenha esta fotografia? É neste ponto que é fundamental ao/à professor/a, que orienta o exercício, retomar a ideia do potencial da fotografia enquanto discurso visual.

O exercício torna-se mais produtivo ainda se a parte descritiva da imagem, que funciona bem como discussão em grupo, um exercício meramente oral, tiver como ‘follow-up’ um exercício escrito de carácter mais livre de composição de uma narrativa, por exemplo. A discussão permite saber mais acerca da fotografia – onde foi tirada e em que circunstâncias ou com que funções, quem são as pessoas/figuras fotografadas, que laços há entre elas, a idade, a ocupação, etc., informação que pode ser fornecida ao/às aluno/as, encorajando-o/as a colocar ele/as próprio/as perguntas à fotografia. Como material de apoio, complementar a este exercício, sugiro uma seleção de dois ou três textos originais da época, que podem ser encontrados na obra *Hard Times. An Oral History of the Great Depression* (1986), uma compilação de história oral, que guarda testemunhos da época: entrevistas a homens e mulheres, de variadas classes, idades e etnias, que viveram a Grande Depressão, conduzidas e reunidas em volume pelo historiador Studs Terkel. São narrativas curtas e num registo oral, informal e direto, por isso de leitura acessível.

Esta atividade permite que o/as aluno/as possam expressar, por um lado, o seu acompanhamento da matéria, contextualizando a imagem, enquanto, por outro, podem aplicar os conhecimentos através de um exercício mais criativo, que lhes permite pôr em prática a sua própria sub-

jetividade. Por fim, e dada a ‘mensagem manifesta’ que é o selo de marca destas fotografias, um exercício livre deste tipo oferece ao/às aluno/as a oportunidade de serem crítico/as em relação à imagem, seguindo ou desafiando a ‘mensagem’, mas, em todo o caso, usando um ‘olhar ativo’, em vez de contemplarem/consumirem passivamente as imagens.



A. Dorothea Lange, *“Migrant Mother”* (1936)

Esta fotografia foi tirada na Califórnia, para onde se dirigiram muitos dos desalojados das Grandes Planícies, em virtude do fenómeno do Dust Bowl, depois de anos a fio de cultivo intensivo terem tornado a terra estéril. A imagem tornou-se num ícone da Grande Depressão, sob diversos aspetos: dos trabalhadores rurais; da maternidade vergada às circunstâncias da época, e da própria ética e estética subjacentes ao trabalho de fotografia promovido pela FSA. Muita da sua força reside na intensidade emocional que a imagem desperta e que depende também da composição perfeita da moldura que as três crianças traçam ao redor da mulher, que simultaneamente dela faz, perfeitamente colocada

no seu centro, o pilar da família. Esta centralidade da figura maternal é, todavia, colocada em causa pela preocupação estampada no olhar da mulher-mãe-trabalhadora, perdido num horizonte que só podemos imaginar. O trabalho, ausente do retrato, está, no entanto, implícito, porque da imagem está ausente também a figura do homem-pai, o ganha-pão tradicional. Isto reforça o peso da mãe, cujo papel na família vai muito além do mero sustento emocional. A força emocional da fotografia deriva do efeito do olhar, que assinala precisamente a acumulação de responsabilidades desta mulher; a falta do sustento material compromete também o sustento emocional. Se o horizonte é metáfora do futuro, o que quer que ela procura vislumbrar no olhar perdido pode estar, como esse olhar, perdido também.

“Migrant Mother” faz parte de um conjunto de fotografias que recontextualizam na Grande Depressão uma tradição fotográfica herdada da pintura, o retrato. Embora um dos aspetos mais relevantes da democratização da fotografia tenha sido, justamente, a possibilidade de imortalização de qualquer pessoa (e não só dos nobres e, depois, dos burgueses, como até ao século XIX) através do registo fotográfico, o retrato consegue manter a ideia de enobrecimento do sujeito representado, que contribui muito, no caso da fotografia de Lange, para o significado que a fotografia procura construir. A importância e valor associados a essa tradição são assim transpostos para os retratados, nas fotografias da FSA. Este aspeto sublinha a dignidade e o heroísmo destas pessoas comuns, que se mantêm responsáveis perante a adversidade, numa celebração do persistente espírito de sobrevivência destes homens e mulheres (– e digo assim, porque a fotografia os humaniza, embora não individualize), que, no anonimato das fotografias, representam todo o povo dos Estados Unidos. Trata-se, pois de uma fotografia ordeira na composição, com a sua moldura humana rígida e harmoniosa, como ordeira na mensagem: independentemente das calamidades que afetassem a ‘América’, não há lugar para a derrota nem o desespero, nem para a rebeldia e a desordem, enquanto o espírito do povo for altivo e digno.



EAST FELICIANA PARISH, LOUISIANA.

"Blackie ain't good for nothin', he's just an old bound dog"

B. Margaret Bourke-White, *"Sharecropper's Home"* (1937)

Tirada no Sul dos Estados Unidos, onde grande parte dos descendentes de escravos e ex-escravos afro-americanos nunca tinham tido acesso ao 'Sonho Americano' apesar de a Emancipação levar já setenta anos, esta fotografia de Bourke-White demonstra como, no Sul e para os afro-americanos, a Depressão não era um momento, mas um modo de vida. Os detalhes e a composição da imagem – a desordem da barraca, as roupas rasgadas, a criança descalça –, evidenciam uma pobreza anterior à Depressão. Rodeando a criança, observamos um mundo de textos visuais, cujo significado é imediato: os jornais, peçados de anúncios publicitários que prometem os elementos fundamentais da América do consumo

enquanto versão do “American Dream” na época. Mas o contraste é que sobressai: da promessa da publicidade, a criança partilha os farrapos e o lixo, porque, na verdade, o “American Dream” é branco – basta examinar com cuidado as gravuras e fotos dos jornais e apercebemo-nos de que todas, sem exceção, são de brancos. No Sul, era comum os trabalhadores rurais usarem jornais como isolamento das paredes das barracas de madeira, mas, nesta fotografia, o contraste explícito entre a criança, ao centro, e a moldura de jornais, cria uma significação política. O contraste sinaliza uma série de questões que alargam o tema da fotografia: esta representação da pobreza faz-nos pensar na injustiça e nas desigualdades sociais – questões que se nos impõem também pelo olhar direto da criança, que apela ao sentimento do observador.

O sentimental é um elemento significativo do discurso visual das fotografias de Bourke-White neste período (note-se como a mulher, na fotografia de Lange, evita o olhar do observador), como se pode ver logo no título de uma obra que publica, em 1937, com o também fotógrafo Erskine Caldwell e que é uma das referências da estética fotográfica da FSA, *You Have Seen Their Faces*. O sentimental revela-se também no uso de títulos sob as imagens: “Blackie ain’t good for nothing, he’s just an old hound dog”, lê-se por baixo da fotografia, exatamente como uma legenda. Este aspeto torna a leitura mais guiada, pois acresce ao significado da fotografia, reforçando a ideia da injustiça social: ‘Blackie’ refere-se ao cão, que já não serve para nada, de velho, mas bem se podia aplicar também à criança (pelo diminutivo do nome) por ser negra. Esta ideia de os negros não servirem para nada, marca do racismo no Sul dos E.U.A. e não só, era outra maneira de dizer que não havia lugar para eles na sociedade norte-americana. Era a linguagem do preconceito, inerente à cor da pele. Um dos maiores feitos do Projeto de Fotografia desta agência governamental, ao instalar de forma generalizada o tema da pobreza, foi permitir lembrar às autoridades e ao grande público que os negros continuavam enredados nessa realidade.

Estas duas fotografias, apesar de diferentes no estilo, são ambas de registo simples, dramáticas e acessíveis. A ambiguidade de que vive a construção de significado, na primeira e o contraste que é a base do pro-

cesso de significação, na segunda, não tornam a leitura da imagem mais difícil. Para o dramatismo concorrem, além do uso do preto e branco, o recurso a temas plenos de *pathos* na cultura ocidental, a maternidade, as crianças, a miséria e a pobreza, embora a representação de Lange seja mais contida e, portanto, oriente menos o observador.

O projeto fotográfico da FSA tem feito correr muita tinta por parte da crítica, também da dos estudiosos de fotografia. A questão da esteticização da pobreza, não só no efeito da composição, que acaba por resultar numa imagem bela, como os próprios valores atribuídos ao povo dos E.U.A. – a coragem e a confiança e a dignidade como resposta ao sofrimento – sugerem uma outra beleza sob a superfície da pobreza, que acaba por ser problemática, embora, naturalmente, se articule bem com o discurso oficial que as gerou. Acreditamos nós, como observadores, nessa beleza? Ou conseguimos resistir às estratégias que nos convidam à contemplação e conseguimos ativar um olhar crítico, no sentido de nos apercebemos da predatorialidade deste projeto fotográfico, seguindo a crítica de Susan Sontag, ao deixar aquelas pessoas e as suas vidas à mercê do nosso olhar e dos nossos juízos? Não serão a mãe, na imagem de Lange, e o rapaz, na de Bourke-White, apropriados por molduras simbólicas escolhidas e estabelecidas pelas fotógrafas? As figuras, anónimas e silenciosas, sendo privadas do seu próprio testemunho da situação que alegadamente representam, que seria articulado no seu discurso individual e subjetivo? Não acabarão elas por ser transformadas em símbolos passivos e intemporais da pobreza? Mas, por outro lado, urge perguntar também (não só em relação a estas duas fotografias, mas levando em conta a vasta galeria de retratos dos destituídos da Grande Depressão), por que é que estes sujeitos se deixaram fotografar e chegavam a ensaiar poses para a câmara?

No exercício de composição escrita que proponho, como atividade mais ou menos dirigida, é pedido ao/às aluno/as que escrevam uma história a partir da fotografia. O texto deve incluir informação sobre o contexto sociocultural e histórico como o meio em que as figuras se movem; mas, noutros contextos de ensino, nomeadamente a nível do ensino secundário, a mesma análise detalhada da fotografia pode ser propícia a

outro tipo de exercícios: criação de diálogos, descrição do pensamento das figuras, fazer uma análise do carácter sugerido a partir de elementos da imagem, eventuais relações entre as figuras ou a criação de um enredo que é a sua história de vida, inspirada pelo momento que a fotografia regista. Embora a discussão que antecede esta atividade forneça muita informação contextual, inclusive sobre as próprias condições materiais de produção destas fotografias, a escrita é sempre criativa, porque há muito que suplementar com a imaginação do/a aluno/a. Note-se também que a ambiguidade das imagens é sempre produtiva, na medida em que, tornando embora o exercício mais exigente, liberta a interpretação e, portanto, enriquece a escrita.

Na sequência desta atividade, e de modo a complementar o estudo da matéria, pode ser pedido ao/às aluno/as trabalho de pesquisa, para criação de um pequeno arquivo com imagens semelhantes, do mesmo período, mas, desta vez, de acordo com os seus próprios critérios de seleção. Podem ser fotografias semelhantes às discutidas na aula – o tema das representações de maternidade, por exemplo, era um dos preferidos do/as fotógrafo/as da época, não só de Dorothea Lange. Este trabalho é, aliás, relativamente fácil, já que os arquivos da FSA foram depositados na Biblioteca do Congresso e estão hoje abertos ao público, encontrando-se acessíveis através da internet. Outros exercícios possíveis na didatização deste tipo de material incluem o corte da imagem, com isolamento de detalhes, a combinação de várias imagens ou a comparação e contraste de duas fotografias, bem como a proposta de legendagem.

Outros fotógrafos norte-americanos cuja obra pode ser produtiva nas aulas de Inglês, como complemento à abordagem sugerida nos manuais de ensino, são Adam Clark Vroman (1856-1916), cuja galeria de retratos de índios-nativos de territórios vários dos EUA se afasta bastante do cânone, ao humanizá-los e assim recusa a perspectiva romântica tradicional; Ansel Adams (1902-1984), que tem excelentes fotografias para discutir temas de ecologia e Robert Frank (1934-), sobretudo na sua obra *The Americans* (publicada em 1959), para explorar e discutir os E.U.A. da década de 1950, designadamente aspetos problemáticos da sociedade de consumo.

7. Considerações finais

Para finalizar, creio que uma abordagem deste tipo permite ao/às aluno/as aprender mais sobre a própria natureza do objeto fotográfico, a sua margem de imitação da realidade a par do seu contributo para a construção dessa mesma realidade – ou seja, a fotografia como representação –, uma vez que torna o/a aluno/a num/a observador/a criativo/a, colocando-o/a na pele do fotógrafo, por assim dizer. Esta conclusão importa, porque cria no/a aluno/a uma perceção crítica em relação à miríade de representações visuais da realidade com as quais se cruza diariamente.

8. Referências

- BROOKER, P. 2002. *A Glossary of Cultural Theory*. New York: Oxford University Press.
- CALDWELL, E. e M. BOURKE-WHITE. 1995. *You Have Seen Their Faces*. Athens, Georgia: The University of Georgia Press. [1937].
- CLARKE, G. 1997. *The Photograph*. New York: Oxford University Press.
- DAVIS, K. 1995. *The Photographs of Dorothea Lange*. Kansas City, Mo.: Hallmark Cards.
- LA GRANGE, A. 2008. *Basic Critical Theory for Photographers*. Oxford: Focal Press.
- LANGE, D. 1994. *American Photographs*. San Francisco: Chronicle Books.
- LEVINE, R. M. 2004. *Insights into American History. Photographs as Documents*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- RIIS, J. 1971. *How the Other Half Lives: studies among the tenements of New York*. New York: Dover Publications. [1890].
- ROOSEVELT, F. D. 2000. First Inaugural Address. In R. Polenberg. *The Era of Franklin D. Roosevelt 1933-1945. A Brief History with Documents*. Boston: Bedford/St. Martin's, 40-44.
- SONTAG, S. 2008. On Photography. In A. la Grange. *Basic Critical Theory for Photographers*. Oxford: Focal Press, 30-66.
- STOTT, W. 1986. *Documentary Expression and Thirties America*. Chicago: Chicago University Press.

- TERKEL, S. 1986. *Hard Times. An Oral History of the Great Depression*. New York: The New Press.
- WELLS, L. (Ed.). 1997. *Photography: A Critical Introduction*. London: Routledge.
- WILLIAMS, R. 1997. Culture is Ordinary. In A. Gray e J. McGuigan. (Eds.). *Studying Culture. An Introductory Reader*. London: Arnold, 5-14. [1958].

Eva Marta

Drama is powerful because its unique balance of thought and feeling makes learning enjoyable, exciting, challenging and relevant to real-life concerns.

WAGNER 1999:5

1. Introdução

Com este artigo, pretende-se demonstrar que o recurso a Atividades de Expressão Dramática (AED), tais como o jogo dramático, a mímica, o *role-play*, a simulação e a improvisação, permitem motivar os alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa bem como contribuir para o desenvolvimento das suas competências comunicativas e do seu desenvolvimento social.

Segundo Landy, (1982:5 apud Athiemoolam 2004:4) os elementos do *drama*, tais como a imitação, a imaginação, o *role-playing* e a interpretação, poderão levar a que uma criança aprenda uma língua, movimentos e até comportamentos sociais. Ao interpretar o papel de mãe ou pai por exemplo, a criança aprende o que é ser um progenitor, bem como o que se espera dela na sua relação com os seus pais. Assumindo o papel de outra pessoa, os alunos “envolvem-se através da construção das personagens em outros modos de pensar e agir num processo de questionamento do seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros” (Melo 2006:1). Ao idealizarem determinadas situações, ainda que imaginárias, os alunos são convidados a explorar outras atitudes, opiniões, experiências, que os poderão ajudar a perceber melhor determinados conceitos. Wessels (1987:7) apresenta o seguinte exemplo:

If a learner of English ask you ‘what is a blind person?’ You might simply reply. ‘A blind person cannot see’ and this would probably satisfy him intellectually. But if you replied, ‘Shut your eyes and try to find your pen on the desk in front of you’, you would be involving him in the actual experience of being blind, and would thus satisfy him not only intellectually but emotionally as well.

As atividades dramáticas exigem alguma imaginação por parte dos seus participantes. Ao pedirmos a um aluno que, por exemplo continue uma história ou que proponha uma alternativa, estamos a estimular a sua imaginação e o seu intelecto (Wessels 1987:8). Ao participarem em atividades dramáticas, os alunos formulam hipóteses, fazem sugestões, especulam e analisam situações, ou seja, colocam questões para as quais terão que procurar respostas, o que poderá ajudar os alunos a desenvolver a sua capacidade de raciocínio (Athiemoolam 2004:4) e, conseqüentemente, a aprender de forma indutiva.

Segundo uma perspectiva cognitivista da aprendizagem, os alunos aprendem, assim, de uma forma ativa, participando “mentalmente, nos diferentes momentos da transformação da informação até que ela possa ser armazenada sob a forma de conhecimento ou utilizada na resposta a um problema ou a uma tarefa de natureza cognitiva” (Mayer, 1999 apud Festas 2007). Também Festas (2007) defende que a principal preocupação do ensino e educação deve precisamente ser a de “ajudar os alunos a ser cognitivamente ativos”. A autora acrescenta que, se os alunos forem capazes de “selecionar, organizar, integrar, armazenar e recuperar o conhecimento”, estão criadas as condições para uma “aprendizagem eficaz” e é precisamente isso que acontece ao envolverem-se numa AED.

Wessels (1987) também concorda com a ideia de que o envolvimento dos alunos nas atividades torna as memórias da aprendizagem mais duradouras. Para o autor, qualquer tipo de aprendizagem envolve uma situação, um problema e uma solução – uma realidade superficial – mas envolve também um contexto prévio, emoções e planos – uma realidade subjacente. Segundo Wessels, o grande erro da maioria dos professores é o de providenciarem aos seus alunos apenas a realidade superficial da situação. Talvez por esse motivo os alunos se esqueçam tão facilmente

do que lhes é ensinado. Contudo, ao permitir ao aluno que este conheça o contexto prévio de determinada situação ou que explore as emoções envolvidas estamos a permitir que este aprofunde a sua percepção. Se, por exemplo, perguntarmos a um aluno como é que ele acha que a personagem se sente ou como é que *ele* se sentiria no lugar da personagem, estamos a desbloquear os sentimentos do próprio aluno em relação à personagem e/ou à situação em questão (Wessels 1987:7). Ao mesmo tempo estamos a permitir que o aluno faça uso do conhecimento prévio que possui, seja em termos de vocabulário adquirido, seja em termos de experiências vividas, e que o relacione com a situação a tratar.

As AED são também uma forma de ensinar, rever e/ou consolidar conteúdos curriculares. Segundo Kao & O'Neil (1998:3), as AED têm sido utilizadas, por exemplo, para explicar acontecimentos históricos, ou para elaborar uma personagem ou situação em literatura. Os autores consideram que é possível incorporar atividades dramáticas, em várias áreas disciplinares, para atingir determinados objetivos curriculares, uma vez que o “*drama* é poderoso na aprendizagem que não diz respeito apenas ao crescimento pessoal, mas que envolve também questões morais, sociais e políticas.”

2. As AED no Ensino de Inglês

No contexto do ensino do Inglês, Harmer (2007:352) afirma que atividades como *role-play* ou simulação podem ser bastante proveitosas para os alunos, pois estes têm a oportunidade de simular uma situação passível de acontecer na vida real. Estas situações podem ser representadas pelos alunos como sendo eles próprios em determinados contextos, ou vestindo a pele de uma outra personagem, expressando pensamentos e sentimentos que o aluno poderá não partilhar. Também Ur (1991:131) considera que, através do *role-play* podemos dar aos nossos alunos a oportunidade de utilizar a linguagem falada na sala de aula, como se se tratasse de uma situação “da vida real”. Justamente, um dos principais objetivos das AED na aula de língua estrangeira é o de criar nos alunos

a “necessidade de falar” (Wessels 1987:9), ao focarem a sua atenção na criação de diálogos, na interpretação de situações ou na resolução de determinados problemas da vida real. Quando há uma necessidade de falar, quando interagimos “na vida real” o nosso discurso é marcado por hesitações, interrupções, distrações, e até silêncios, sendo também influenciado pela relação que temos com a outra pessoa envolvida. Segundo Maley e Duff (1985:8-9), as pessoas com as quais falamos diariamente têm ocupações, sentimentos, preocupações, falam depressa ou devagar, i.e. cada um tem as suas peculiaridades, assim como nós, e, para comunicarmos com essas pessoas, temos que saber quem elas são e quem nós somos, bem como conhecer o contexto em que essa comunicação ocorre. Com as AED, pode enriquecer-se um pouco a língua com o aspeto emocional que normalmente fica esquecido, pois a língua não se resume a palavras, e essas poderão não ter qualquer significado para o aprendente de uma língua, se este desconhecer o contexto em que elas ocorrem.

Um diálogo, para além das hesitações, dos silêncios e das pausas, da linguagem corporal, envolve expressões faciais e/ou sons não-verbais, que podem ser tão eloquentes quanto as palavras. Todos estes elementos influenciam o discurso e a comunicação e caracterizam o que Wessels (1987:11) denomina “comunicação genuína” (*genuine communication*). Esta “comunicação genuína” é, na opinião do autor, frequentemente negligenciada por muitos manuais tradicionais, que oferecem diálogos repetitivos com sequências fixas e artificiais de tipo “A/B/A/B/A/”. Maley e Duff (1985:8) também consideram que inúmeras capacidades envolvidas na utilização de uma língua são esquecidas pelos manuais tradicionais. São elas a capacidade de adequação, capacidade de reação, o tom adequado, a compreensão e a “previsão” das intenções comunicativas. Ladousse (1989:6), com o objetivo de salientar a necessidade de preparar os alunos para lidar com a natureza imprevisível da comunicação conta a seguinte história:

Did you ever hear the story of the student who had completed level three of his text book dialogue course and went to England to try out what he knew, only to find he never needed those beautifully formulated sentences to ask

for half a pound of bananas, as he just helped himself in the supermarket?
But he was completely floored at the checkout when the cashier said with a friendly smile, ‘Got the 5p, have you, dear?’

Embora a principal ênfase das AED pareça incidir sobre as competências orais, estas podem, ser utilizadas para desenvolver outras competências linguísticas. Segundo Wessels (1987:9), os alunos são participantes ativos, utilizando a sua imaginação e interagindo uns com os outros. Os alunos falam entre si, comunicam, escutam-se, lêem textos e, por vezes, são eles próprios responsáveis pela produção escrita do texto a representar.

Além do treino das competências linguísticas, as AED têm um papel igualmente importante na aquisição de uma pronúncia, ritmo e entoações corretas, bem como no desenvolvimento da capacidade de adequação, capacidade de reação, a adoção do tom adequado, a compreensão e a “previsão” das intenções comunicativas, uma vez que todos estes elementos, fazendo parte da comunicação e dos diálogos da ‘vida real’ são também tidos em conta.

Poderão ainda existir componentes não-verbais, relacionadas com a realidade cultural do aluno, que podem igualmente beneficiar das AED. Os alunos de uma língua estrangeira poderão sentir dificuldades em adotar e/ou perceber determinados comportamentos de um habitante do país onde se fala a língua-alvo. Tomemos como exemplo determinados comportamentos associados à linguagem corporal. Para um aluno português que esteja a aprender Inglês, será certamente importante saber que, normalmente, no Reino Unido, a maioria das pessoas não se cumprimenta com “dois beijinhos” na face, mas sim com um simples aperto de mão. Estamos, portanto, a falar de uma abordagem cultural que deve ser tida em conta. O facto de os alunos realizarem determinada ação pode ajudá-los a compreender melhor as diferenças culturais entre o seu país de origem e o país, ou países, onde se fala a língua-alvo. Poderemos, assim, inserindo os elementos de aprendizagem num contexto realista e/ou com significado, proporcionar aos nossos alunos um enriquecimento não só linguístico, mas também cultural.

A utilização de AED envolve a maior parte dos aspetos mencionados, conseguindo assim oferecer aos alunos situações comunicacionais genuínas, para além de o fazer de forma lúdica, interativa e interessante. Este carácter lúdico das AED potencia o uso deste tipo de atividade como ferramenta de ensino de estruturas e vocabulário e ainda de revisão e consolidação destes. Apresentar ou rever uma estrutura gramatical através de uma AED será certamente mais interessante e motivador para o aluno, não esquecendo porém que, embora seja importante o ensino das estruturas, é igualmente importante que estas sejam ensinadas num contexto com significado para o aluno. A mímica, por exemplo, permitiria rever e/ou consolidar tópicos gramaticais, como os tempos verbais. Por um lado, os alunos estão envolvidos de forma ativa na criação de uma dramatização, na qual poderão estar presentes várias formas de comunicação exceto a palavra. Por outro lado, o carácter lúdico da tarefa funciona como motivação à participação e, conseqüentemente, à aprendizagem, fazendo da aprendizagem da nova língua uma experiência agradável. Segundo Richard Via (1972 apud Wessels 1987:13), um dos pioneiros da utilização das AED no ensino de línguas estrangeiras, os alunos envolvem-se mais com a atividade de dramatização do que com a tarefa de aprendizagem da língua. Assim, segundo o autor, os alunos aprendem fazendo.

Wessels (1987:29) considera também que as repetições que se fazem aquando da memorização de um diálogo, por exemplo, envolvem os alunos num processamento profundo da língua. Além disso, permitem ainda um treino intensivo da pronúncia, ritmo e entoação, características às quais, normalmente, se dedica pouco tempo. O autor acrescenta ainda que a familiarização com o texto pode levar a uma maior fluência oral.

Finalmente, mas não menos importante, as AED contribuem para a melhoria da autoestima e autoconfiança do aluno envolvido. Por um lado, os alunos sentem-se mais à vontade quando podem ‘vestir a pele’ de outras pessoas. Ao pensar e agir como outro, o aluno fá-lo de uma forma mais livre do que faria se tivesse que agir como indivíduo, pelo que sente mais confiança na sua intervenção. Wagner (1999:12) defende que os alunos se sentem mais seguros quando se podem esconder atrás de uma máscara. Desta forma, os alunos podem ‘aventurar-se’ em situa-

ções que, em qualquer outro contexto de sala de aula, poderiam ser perigosas. Os alunos podem representar, de forma simbólica, os seus próprios sentimentos, atribuindo-os à personagem. Sentem que podem falhar, pois estão a criar uma personagem fictícia, à qual podem atribuir a responsabilidade do insucesso.

Também Athiemoolam (2004:6) considera que a improvisação, por exemplo, motiva os alunos a ser participantes ativos em situações realistas, reduzindo assim a sua autoconsciência. Segundo o autor, os alunos poderão sentir-se inibidos em fases iniciais, mas após algumas sessões tornar-se-ão mais entusiastas e será visível um grande desenvolvimento da sua autoconfiança. Além disso, os nossos alunos poderão ter outras aptidões para além das suas competências linguísticas: um aluno poderá ter algumas dificuldades face à aprendizagem de uma nova língua, o que o pode fazer sentir-se desmotivado, mas ter outras aptidões, tais como aptidões para a dança ou a representação (Wilson 2010:10). Mesmo não dominando a língua, o facto de ter oportunidade de atuar na aula de língua estrangeira (e ter uma boa prestação, mesmo que esta não seja a nível linguístico), dará ao aluno um maior sentimento de confiança, motivando-o. Os alunos poderão não dominar a língua estrangeira, mas o facto de terem a oportunidade de a utilizar, treinando-a e com isso melhorando as suas competências, é uma condição para a motivação.

Trabalhando em grupo, os alunos discutem, negociam e tentam chegar a um consenso. Por outras palavras, os alunos interagem, desenvolvendo assim competências de interação grupal (Athiemoolam 2004:5), bem como todos os aspetos da sua personalidade. Alunos mais tímidos, ou menos participativos, tendem a libertar-se mais quando estão em grupo, pois a atenção não recai sobre eles apenas, mas sim sobre todo o grupo. Por outro lado, mesmo que participem de forma menos ‘manifesta’, terão tido oportunidade de agir e de se divertirem com a atividade tal como os restantes. Segundo Maley e Duff (1985:29), os alunos mais tímidos começam a ganhar autoconfiança quando trabalham com um parceiro ou em pequenos grupos, especialmente se são incentivados ou elogiados.

Em suma, retiram-se evidentes benefícios a partir da utilização das AED na aula de língua estrangeira: de forma interativa e contextualizada,

as AED contribuem para o desenvolvimento de competências orais, tais como a pronúncia, a prosódia e a entoação; para a aquisição ou consolidação de vocabulário, estruturas e de conteúdos culturais; através do envolvimento dos alunos, as aprendizagens revelam-se mais duradouras; as AED potenciam, ainda, o desenvolvimento da autoconfiança do aluno, bem como da sua motivação face à aprendizagem da língua estrangeira.

3. Tipos de Actividade de Expressão Dramática

Nesta secção, serão apresentados alguns tipos de AED, nomeadamente, o jogo dramático (3.1), a mímica (3.2), o *role-play* (3.3), a simulação (3.4) e a improvisação (3.5), e serão ilustradas algumas técnicas que permitem explorar cada uma das AED no contexto da aula de Inglês.

3.1. O jogo dramático

Começamos por explicar o que se entende por ‘jogo dramático’ (*drama games*). Segundo Wessels (1987:29-30), o jogo dramático é um tipo de atividade que envolve ação e movimento: os alunos são convidados, por exemplo, a andar pela sala de aula, a investigar as características físicas desta e a comunicar com o maior número possível de pessoas. Este tipo de AED exercita a imaginação: os alunos são chamados a inventar novas situações ou a reinventar situações já existentes com as suas próprias ideias dando voz aos seus pensamentos. O jogo dramático permite, ainda, a expressão de emoções através de meios linguísticos e paralinguísticos: o aluno ao criar empatia com a situação ou personagem que representa, tem liberdade para expressar uma variedade de emoções não só no discurso, mas também através de expressões faciais e gestos. São estes elementos que, segundo o autor, distinguem o jogo dramático dos convencionais “jogos de estruturas” (*structure games*) na aula de Inglês que, tal como o próprio nome indica, são utilizados para treinar estruturas apenas, não havendo espaço para outros aspetos da linguagem. Embora

estes jogos de estruturas sejam eficazes, quando a estrutura em questão é compreendida, ou aprendida, a tendência é a de que estes se tornem repetitivos e sem interesse. Com o jogo dramático, é possível criar um âmbito mais alargado e apelativo, logo menos repetitivo. Além disso, o jogo dramático contempla todos os aspetos da linguagem, tais como os gestos, sentimentos, volume, entoação e até pausas e hesitações, que normalmente são ‘esquecidos’ pelos jogos de estruturas.

Relativamente à preparação do jogo dramático, nem todos os jogos necessitam do mesmo nível de preparação por parte dos alunos como, por exemplo, a leitura de textos ou a introdução de vocabulário específico necessário para a atividade. Contudo, qualquer jogo tem regras que devem ser respeitadas para que o jogo tenha sucesso. O mesmo acontece no ensino de uma língua e, para que um jogo seja feito de forma correta, essas regras devem ser claramente expostas e explicadas pelo professor. O procedimento deve ser previamente esclarecido, para que os seus participantes percebam claramente os objetivos.

Na minha opinião, o jogo dramático é adequado, principalmente, para os níveis de iniciação, pois é importante criar situações que motivem os alunos a aprender a língua estrangeira. Através da utilização do jogo dramático, mesmo com poucos recursos linguísticos, os alunos podem conseguir produzir algo ou passar uma determinada mensagem que, possivelmente, noutro contexto de aprendizagem não conseguiriam. Porém, o jogo dramático também poderá ser utilizado em qualquer outro nível de aprendizagem e até mesmo em qualquer fase da aula, seja para introduzir, rever ou consolidar conteúdos. Wessels (1987) propõe alguns exemplos de jogos dramáticos que poderão ser utilizados para trabalhar diversas estruturas, em diversas fases da aula de Inglês. O autor demonstra ainda que, dependendo do objetivo que se pretende atingir, um mesmo jogo poderá ser utilizado no início da aula (*starters*), no intervalo de dois momentos (*in-betweens*) ou no final da aula (*endgame*). Neste sentido, fica claro que o jogo dramático é ajustável a vários níveis de aprendizagem e a diferentes momentos da aula.

3.2. A mímica

O discurso oral vem sempre acompanhado de mímica (ou seja, linguagem corporal, gestos e de expressões faciais) que refletem as intenções do falante e, portanto, ajudam o ouvinte a compreender melhor a mensagem. Segundo Byrne (1986:116), ao usarmos mímica estamos a “*performing actions without using words*”. Esta característica da mímica pode lançar algumas dúvidas sobre a sua relevância para o desenvolvimento das competências linguísticas, mas, conforme iremos mostrar, o uso da mímica permite aos alunos compreender que, na comunicação, não são apenas as palavras que veiculam sentido.

As atividades de mímica permitem estimular a imaginação: o observador tem que construir uma mensagem a partir de sinais visuais. Esta é uma tarefa tão relevante para aqueles que têm de comunicar através dos gestos, como para aqueles que tentam interpretar esses gestos (Maley & Duff 2005:50). Para além do estímulo da imaginação, a mímica tem outras vantagens, uma vez que envolve a utilização de diferentes canais sensoriais (visuais e cinestésicos) como forma de apoio à expressão oral. Trata-se de uma “consciencialização da língua” (*language awareness*) que, segundo Byrne (1986:116), pode ser feita através de atividades simples: podemos, por exemplo, pedir aos alunos que trabalhem em pares ou pequenos grupos e que representem uma determinada ação, tal como: comer, ler, partir um objeto, cortar um objeto. O autor defende que é essencial que os alunos tenham uma ideia precisa sobre o objeto, a pessoa ou situação que deve ser representada, uma vez que este elemento será eventualmente o motivo que levará os alunos a falar, quando tiverem que contar aos outros elementos o que estão a representar. Desta forma, uma atividade sem palavras acaba por conduzir à oralidade: “*Wordless activities, then, lead quite naturally to talk*”.

Byrne (1986:117) sugere ainda outras atividades que conduzem ao “*role-play* sem palavras”. Vejamos alguns exemplos:

- a) ask the students to work in situations where there are not only actions but also probably some show of feeling. For example:

- two people sharing a table
 - two people sharing some food
 - two people sharing an umbrella
 - two people sitting next to one another
- b) ask the students to work in small groups (e.g. 5-6) meeting one another
- as themselves
 - in different roles e.g. as friends/ strangers
 - in different moods e.g. cold/ friendly
 - with different reactions e.g. surprise/ fear.

Algumas destas atividades poderão exigir alguma preparação prévia: é importante que os alunos tomem consciência de aspetos, tais como, o local *onde* estão, *quem* são e *qual* a relação existente entre os vários elementos. É essencial que a atividade seja posteriormente sujeita a uma discussão que promova a participação oral dos alunos.

3.3. Role-play

O *role-play* é, talvez, a AED mais utilizada nas aulas de Inglês. Segundo Ladousse (1989), embora seja difícil distinguir entre *role-play* e simulação, as simulações são claramente mais complexas e demoradas. Embora incluam o elemento de interpretação de papéis, envolvem, ainda, outros elementos, tais como análise de dados, discussão de opções, conforme veremos na secção seguinte. Também Byrne (1986:117) considera que com o *role-play*, podemos oferecer aos alunos duas opções: por um lado, podem agir como eles próprios numa situação imaginária; por outro, podem agir como outra pessoa numa situação imaginária. Neste último caso, os alunos terão, por vezes, que interpretar papéis que não são diretamente relevantes para eles (Byrne 1986:117-118).

Vejamos o exemplo de um diálogo num restaurante. Dois alunos deverão criar e/ou interpretar um diálogo entre um cliente e um empregado de mesa num restaurante. Dificilmente o aluno se encontrará, na vida real, no papel de um empregado de mesa, i.e., é mais provável que o aluno se

identifique mais com o papel de cliente do que com o papel de empregado de mesa. Mas, por outro lado, o facto de se poder 'refugiar' sob uma 'capa', uma 'máscara', poderá fazer com que alunos mais introvertidos se sintam mais à vontade, sintam que podem falhar, uma vez que se trata da criação de uma situação fictícia. (Wagner, 1992:12). Assim, deverá o professor identificar as situações que estimulem os alunos, mas também atribuir-lhes papéis que vão ao encontro das suas necessidades e personalidades. É importante, ainda, que os alunos tenham a oportunidade de escolher, seja escolher aquilo que dizem ou a forma como interpretam a situação (Byrne 1986:117-119).

Byrne (1986) propõe uma série de atividades relacionadas com *role-play*, que dão ao aluno essa oportunidade de escolha: *open-ended dialogues*, *mapped dialogues*, *role instructions* e *scenarios*. *Open-ended dialogues* são utilizados para nos referirmos a diálogos, cujos finais terão que ser decididos pelos alunos, i.e. é dada a parte inicial do diálogo e os participantes devem decidir como é que a história continua. *Mapped dialogues* referem-se a situações de diálogo guiado, em que cada participante recebe um cartão com indicações, não havendo, no entanto, conhecimento das indicações existentes no cartão do outro participante. Nas *role instructions*, cada participante recebe um cartão que contém a informação sobre a situação e que lhe diz como devem interagir. Nos *scenarios*, é apresentada a sequência dos acontecimentos, sem que sejam dadas aos alunos as palavras utilizadas; esta apresentação pode ser feita através da descrição de uma situação ou através de uma sequência de imagens.

Byrne distingue ainda o *scripted role-play*, que designa qualquer atividade de *role-play* que envolva a interpretação de um texto. O autor considera que esta pode ser uma atividade difícil de concretizar, uma vez que os alunos têm que dar vida a um texto escrito e ainda trabalhar uma forma de interpretação que seja consistente com o texto. O *scripted role-play* distingue-se, pois, das atividades de tipo *open-ended dialogues*, *mapped dialogues*, *role instructions* e *scenarios* pelo facto de não permitir que os alunos criem o seu próprio texto.

A interpretação de papéis requer alguma preparação prévia. Jung (2001:190) propõe uma sequência de fases, das quais destaco as três fases

seguintes: a preparação, a aplicação e a discussão/avaliação. Durante a fase de preparação, é identificado o tema, o objetivo da atividade e atribuem-se os papéis. Os alunos procedem ainda à recolha de dados para a dramatização e constrói-se o espaço cénico. Na fase da aplicação, é apresentada a dramatização de determinada situação sob a observação dos restantes elementos da turma que não participam na interpretação. Finalmente, segue-se a fase de discussão na qual se procede a uma avaliação da atividade, incluindo a interpretação e a adequação do vocabulário utilizado. Estas três fases, segundo Mattes (2002:46), são essenciais para que seja respeitada a função didática da interpretação.

3.4. A simulação

A simulação, segundo Byrne (1986:125-128), é uma atividade durante a qual os alunos discutem um problema no contexto de um cenário definido. Como vimos no capítulo anterior sobre o *role-play*, a simulação distingue-se pela sua complexidade e duração, e ainda por envolver elementos, tais como análise de dados e discussão de alternativas. Para Jung (2001: 201), a situação a representar é apresentada, mas não coberta em toda a sua extensão, ou seja, é dito aos alunos o que eles devem fazer (encontrar uma solução), mas não como devem fazê-lo. Numa simulação não há um diálogo escrito ou previamente elaborado, pois o objetivo será o de levar os alunos a encontrarem estratégias que permitam resolver um problema e, principalmente, tomar decisões adequadas. Neste sentido, a simulação envolve simultaneamente a capacidade de compreensão e a expressão linguística, para além de promover a cooperação e a capacidade argumentativa (Jung 2001:201). Por outro lado, não havendo texto a seguir, os vários participantes não sabem o que esperar uns dos outros. Portanto, esta é também uma atividade que também requer alguma improvisação e flexibilidade por parte dos seus intervenientes.

Jung (2001:201) defende que a simulação compreende três fases: a preparação, a implementação e a discussão. Durante a fase de preparação, cabe ao professor introduzir o tópico ou situação, formar grupos

de trabalho e distribuir papéis. Na fase de implementação, procede-se à análise do ponto de partida, à recolha de informação e à atribuição dos papéis. Provavelmente, nem todos os alunos terão a oportunidade de participar, pelo que será importante atribuir tarefas aos alunos que ficam a desempenhar o papel de observador. Uma forma de o fazer é atribuir a esses alunos tarefas como tirar notas, responder a perguntas, anotar e relatar informação. Por fim, na fase de discussão, é feita uma avaliação da atividade. Num último momento, pode ainda ser feita a correção linguística dos erros que o professor recolheu durante a simulação.

Segundo Byrne (1986:128) a simulação é uma atividade que exige maior envolvimento do professor que, como mediador, deve ter os seguintes cuidados:

- Explicar de forma clara o que é uma simulação e o que se pretende com este tipo de AED.
- Auxiliar os alunos na fase anterior à simulação, podendo inclusivamente redefinir ou alterar papéis ou ajudar os alunos na sua interpretação.
- Promover, no final da simulação, uma discussão que permita colocar os alunos numa posição em que sejam capazes de avaliar a simulação em geral e a sua performance em particular e, ao mesmo tempo, corrigir alguns erros que tenha anotado durante a simulação.

É extremamente importante que os alunos estejam bem preparados e possuam informação suficiente, de modo a que não se sintam desorientados no momento de falar. Devido à sua exigência linguística, a simulação é, pois, uma AED que exige um nível intermédio ou avançado de conhecimento da Língua Inglesa.

3.5. A improvisação

As atividades de improvisação podem ser definidas como “um conjunto de ações espontâneas, sem guião e não ensaiadas” (Landy 1982:6 apud

Athimoolam 2004:7). Athimoolam (2004:8) considera que a improvisação é uma excelente técnica para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que através dela os alunos são participantes ativos em situações autênticas. O autor defende que, mesmo que inicialmente os alunos mostrem alguma hesitação em participar nas atividades, depois de algumas sessões sentem-se mais estimulados, o que levará ao aumento da sua confiança e, conseqüentemente, a uma melhoria no uso da língua-alvo.

Ainda segundo a mesma autora, a improvisação envolve o estabelecimento de um contexto, cujo objetivo é o de informar os participantes onde eles estão e o que espera que eles projetem nas suas relações com as outras personagens. Ao conhecerem o contexto, os alunos poderão relacioná-lo com a sua experiência pessoal, ativando assim o seu conhecimento prévio. Ao mesmo tempo, a identificação com determinada situação poderá suscitar maior interesse e envolvimento na atividade. Assim, os participantes têm a liberdade de fazer as suas próprias contribuições, de forma espontânea, à medida que a atividade se desenrola.

Qualquer AED deve ser introduzida de forma gradual, de modo a que os alunos se familiarizem com esta. As atividades de improvisação, especialmente, devem começar com situações simples, de modo a que os alunos se habituem a fazer uso do diálogo antes de tentar situações mais ambiciosas, uma vez que, nestas atividades, os alunos não têm o apoio de um texto, nem de um guião.

4. Possíveis problemas (e soluções)

Atividades como o *role-play* ou a simulação são cada vez mais recorrentes nas aulas de língua estrangeira, contudo existe ainda alguma controvérsia quanto ao seu valor pedagógico (Mattes 2002:46). Por um lado, o que para uns é visto como parte integrante de uma aula, para outros é apenas uma perda de tempo. Esta é uma opinião partilhada não só por professores, mas também por alunos, que por vezes não entendem o objetivo da utilização de tais atividades. Cabe, assim, ao professor planear

meticulosamente as aulas que envolvam AED, para que os alunos não as considerem fúteis, desestruturadas e sem objetivos.

A justificar a descrença no valor pedagógico das AED, os professores alegam que não têm os conhecimentos necessários para dinamizar este tipo de atividades (Athiemoalam 2004:5) e salientam o risco de perderem o controlo da aula. No entanto, segundo Jung (2001:191), as reservas manifestadas pelos professores devem-se a uma planificação desadequada, a um controlo deficiente da turma e ainda ao excessivo domínio do professor sobre a aula. Se a aula for meticulosamente preparada e as atividades cuidadosamente monitorizadas, não se corre o risco de a aula se transformar num caos (Mattes 2002:47). Além disso, os alunos deverão ser informados de que estão a trabalhar com a finalidade de atingir determinado objetivo, dentro de um limite de tempo estabelecido. Para além de os ajudar a organizar as atividades de grupo, esta responsabilidade irá também ajudá-los a concentrarem-se na atividade. É importante que, no final da aula, os alunos se sintam satisfeitos por terem conseguido cumprir os seus objetivos. O professor deverá ainda ser capaz de reconhecer até onde pode ir com os seus alunos e escolher atividades que se adequem aos seus interesses e/ou dificuldades/inibições.

Contudo, também os alunos podem manifestar objeções às AED. Poderemos encontrar alunos que participam entusiasticamente, mas poderemos também encontrar alunos que se recusam a participar, ou porque são verdadeiramente tímidos, ou porque não vêem qualquer utilidade neste tipo de atividades. É, por isso, importante dar ao aluno um papel central, através do qual seja responsabilizado pela sua aprendizagem. O aluno deve ser constantemente confrontado com a necessidade de usar a sua imaginação, fazer algumas pesquisas, oferecer alternativas e até apresentar soluções. Desta forma, o aluno poderá sentir que está a fazer algo, e ao fazê-lo, sentirá que está a aprender. Ter um “líder de grupo”, por exemplo, dá aos alunos esse sentido de responsabilidade. Wessels (1987:24) propõe, ainda, o recurso a alunos mais cooperativos que possam exemplificar algumas atividades e auxiliar nos trabalhos de grupo. O autor defende ainda que o professor deve certificar-se de que

cada grupo contém pelo menos um destes alunos, uma vez que a sua presença irá estimular a atividade de grupo.

Os alunos podem ainda alegar que não têm imaginação, que têm medo ou vergonha de atuar em frente aos colegas ou ainda que têm medo de errar. O que podemos então fazer para ajudarmos os alunos a superarem as suas dificuldades face às AED? Algumas das soluções propostas por Jung (2000:191) passam pelo desenvolvimento de tarefas apropriadas que orientem – e motivem – os alunos. Wessels (1987) fala em criar elos de ligação entre a experiência do aluno e a situação ou entre este e a personagem, ou seja, tornando importante e aproveitando a experiência do próprio aluno. Quando perguntamos ao aluno sobre a personagem desbloqueamos os seus sentimentos de empatia para com a personagem ou situação em questão; quando lhes pedimos para continuarem uma história, para fazerem uma pequena introdução ou oferecerem alternativas, estamos a estimular a sua imaginação e o seu intelecto (Wessels 1987:25-26).

A construção da personagem é também bastante importante para evitar alguns dos problemas atrás mencionados. É necessário que seja atribuído algum tempo ao aluno para poder fazer esta introspeção e seleção de conhecimentos prévios, para que, no momento de expor as suas ideias, se sinta mais preparado para falar e dar vida à sua personagem. Outra solução proposta consiste em fazer o aluno perceber que a aprendizagem tem também uma característica lúdica (Jung 2001:191) e que se pode aprender ao mesmo tempo que se desenvolvem atividades divertidas. É, pois, necessário que o aluno entenda qual o objetivo da atividade. Seja o de ensinar, rever ou consolidar conteúdos, ou o de terminar de forma mais leve uma aula mais intensa, deverá ser sempre corretamente esclarecido.

Finalmente, deve explicar-se ao aluno que os erros fazem parte do processo de aprendizagem (Jung 2001:191): se o aluno não falar, os erros não serão detetados; se os erros não são detetados, não poderão ser corrigidos e não haverá evolução na aprendizagem. Maley e Duff (1985) defendem que os erros devem ser tratados noutras aulas, pois os alunos devem ter a oportunidade de reagir de forma espontânea e de interagir com os colegas, sem o sentimento de que estão a ser observados e de

que vão ser penalizados se errarem. Também Wilson (2010:9) defende que o professor não deve interromper uma atividade para corrigir um erro; deverá fazer uma nota mental deste e corrigi-lo mais tarde, não sendo necessário nomear quem cometeu o erro. O autor vai ainda mais longe, dizendo que, mesmo que o nosso primeiro impulso seja corrigir o aluno, devemos tentar não fazê-lo; devemos, sim, elogiar os participantes pelas suas ideias e imaginação, dando reforço positivo, e corrigir os erros mais tarde (Wilson 2010:12). Esta correção pode ser feita oralmente, ou escrevendo no quadro, sem nomear os alunos, fazendo com que os próprios alunos deduzam a correção. Poderá ainda ser elaborado um exercício de remediação na própria aula (caso o professor tenha previsto a sua necessidade) ou numa aula posterior (Ladousse 1989:15).

5. Conclusão

As AED têm provado ser uma mais-valia para as aulas de Inglês: a. permitem uma interação fluente, com significado, na língua-alvo; b. o treino da pronúncia e da prosódia de forma contextualizada e interativa (Wessels 1987); c. a aquisição, o treino e a consolidação do vocabulário e estruturas em contexto (Maley e Duff 1985). Mas, como já vimos, não é só a nível linguístico que o aluno se desenvolve. A sua participação e envolvimento numa AED também contribui para o aumento do sentimento de confiança do aluno na sua capacidade para aprender a língua-alvo (Maley e Duff 1985, Wilson 2010). Por isso, e para que resultem conforme o pretendido, todas as AED devem ser meticulosamente planeadas, cuidadosamente controladas e, acima de tudo, devem estar sempre concentradas nos objetivos pedagógicos da aula (Mattes 2002), sendo planeadas de acordo com as necessidades e características da turma.

O jogo dramático, a mímica, o *role-play*, a simulação e a improvisação são algumas técnicas com as quais podemos providenciar aos alunos situações em que poderão por em prática a língua-alvo, agindo como eles próprios ou como outras personagens, explorando assim experiências, sentimentos e pensamentos diferentes e alargando o seu leque de

perspectivas. Desta forma, para além das competências linguísticas, o aluno desenvolve ainda as suas capacidades cognitivas, evoluindo, assim, linguisticamente e cognitivamente de forma lúdica e interativa.

6. Referências

6.1. Bibliografia

- BYRNE, Donn. 1986. *Teaching Oral English*. New Edition. Harlow, Essex: Longman.
- HARMER, Jeremy. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow, Essex: Pearson Longman.
- JUNG, Lothar. 2000. *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- KAO, Shin-Mei and CECILY O'NEILL. 1998. *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. London: JAI Press, Ltd.
- LADOUSSE, Gillian Porter. 1987. *Role Play. (Resource Books for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- MALEY, Alan & ALAN DUFF. 1985. *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdspracheunterricht: Grundlagen und Modell für den Unterrichtspraxis*. 2. erw. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- MALEY, Alan & ALAN DUFF. 2005. *Drama Techniques: A resource book of communication activities for language teachers*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATTES, Wolfgang. 2002. *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Schöningh: Paderborn.
- UR, Penny. 1991. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WAGNER, Betty Jane. 1999. *Building Moral Communities Through Educational Drama*. London: JAI Press, Ltd.
- WESSELS, Charlyn. 1987. *Drama (Resource Books for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, Ken. 2010. *Drama and Improvisation (Resource Books for Teachers)*. Oxford: Oxford University Press.

6.2. Webgrafia

- ATHIEMOOLAM, Logan. 2004. *Drama-In-Education and its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes*. The First International Language Learning Conference (ILLC): Universiti Sains Malaysia. Consultado a 6 de maio de 2013, em http://www.zsn.unioldenburg.de/en/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf
- FESTAS, Isabel. 2007. *ENL (estudar nos livros) e PUP (pensar um pouco)*. Consultado a 21 de novembro de 2013, em <http://dererummundi.blogspot.com/2007/08/enl-estudar-nos-livros-e-pup-pensar-um.html>
- MELO, Maria do Céu. 2006. A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIED). 1106-1118. Consultado a 4 de julho e 2011, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10103/1/ExpDram%C3%A1tica-Compreens%C3%A3o%20Hist%C3%B3rica.pdf>

3 - (RE-)ESCRITA E LEITURA

(Página deixada propositadamente em branco)

PARA UMA PEDAGOGIA POLÍTICA E LÚDICA: REESCRITAS DE CONTOS DE FADAS

Adriana Bebiano

*People think stories are shaped by people.
In fact, it's the other way round.*

TERRY PRATCHETT

1. Introdução

Os contos de fadas fazem parte da nossa herança comum. Tendo sido esquecidos ou minorizados enquanto literatura, continuam porém a fazer parte das leituras das crianças e jovens, desempenhando um papel lúdico na sua educação – que eu designaria como uma “educação para a imaginação” – e da sua formação social. De facto, os contos de fadas mais disseminados são instrumentais no ensino e aprendizagem de papéis sociais, em particular no que diz respeito à identidade sexual, definida, num primeiro momento, pelo binómio simples “feminilidade” e “masculinidade”.

A sua capacidade de produzir prazer na leitura e na dramatização faz deles, portanto, uma ferramenta importante a usar por professores e professoras tanto na reflexão sobre os elementos simbólicos que estruturam o imaginário coletivo, como no ensino de uma ética na relação com os outros e a comunidade. Para colocar em prática esta pedagogia, simultaneamente política e lúdica, são necessários dois momentos: o reconhecimento da dimensão ideológica dos contos nas suas múltiplas versões – produzidas em contextos históricos diversos –, e o reconhecimento do seu potencial para a produção de reescritas imaginativas, prazerosas e adequadas à realidade e aos valores nossos. Necessário é ainda, para quem ensina, um conhecimento mais aprofundado da história, da multiplicidade e da

variedade das figurações dos contos, abrindo-os às metamorfoses que, de facto, caracterizam toda a sua história.

Quando pensamos em “contos de fadas”, associamo-los ao mundo irreal habitado pelas crianças. De resto, a expressão “conto de fadas”, quando usada metaforicamente, designa uma impossibilidade ou uma percepção idealizada do real.

Até certo ponto, esta associação não deixa de estar correta. De facto, o subgénero narrativo que designamos, por conveniência, “contos de fadas” – também designado por “contos de encantamento” – pertence ao modo do *maravilhoso*, um modo habitualmente considerado como estando radicalmente desvinculado da realidade empírica, por contraste com os géneros narrativos não ficcionais e mesmo com a ficção realista. Seriam, portanto, histórias adequadas à infância. Quando consumidas por adultos, são-no de forma mais ou menos envergonhada, particularmente pelas pessoas mais escolarizadas. São histórias ainda qualificadas como uma forma de *escapismo* – nunca como “literatura erudita” e muito menos como literatura com uma dimensão política. Ora, como o título deste ensaio deixa adivinhar, é justamente esta percepção que o senso comum tem dos contos que pretendo problematizar.

A literatura académica sobre contos de fadas tem sofrido uma implosão nas últimas décadas, e os estudos feministas têm tido uma contribuição importante no debate. Muita desta bibliografia é centrada ou em leituras sociológicas (Warner 1994), ou estruturalistas – dominantes entre os folcloristas (Stone 2008) – ou ainda na descodificação simbólica dos contos (Cardigos 1996), sendo esta última abordagem de algum modo herdeira das duas anteriores, lendo os contos como formas de iniciação à idade adulta de jovens raparigas e rapazes.

Qualquer uma destas três abordagens dominantes omite a discussão da relação entre este tipo de contos e outras formas de representação, questão esta que me parece importante para uma conceptualização política dos contos. Sabendo que as categorias são provisórias, instáveis e (eventualmente) posteriores à escrita, não deixam de ser úteis para a reflexão sobre as formas de reconfiguração do real que os textos podem ter, bem como o seu poder para, por seu lado, reconfigurar realidades.

Por exemplo, Jack Zipes, uma autoridade nesta área, (Zipes 2006), usa a categoria de “fantástico” para toda e qualquer história que contenha elementos inverosímeis, o que é manifestamente insatisfatório. Daí que, nesta matéria, o estudo de Tzvetan Todorov, *Introdução à Literatura Fantástica* (1977), continue a ser muito útil, mau grado as quatro décadas passadas sobre a sua publicação.

Todorov define o maravilhoso como as narrativas nas quais a história cria um mundo alternativo ao real, onde não reconhecemos nem funcionam as leis que reconhecemos da realidade empírica (Todorov 1977:41ss.).¹ Neste mundo alternativo, os fenómenos não obedecem às leis da ciência e da razão; logo, a questão da verosimilhança – isto é, do que não aconteceu necessariamente, mas poderia ter acontecido – é irrelevante. Nem o leitor espera que assim seja: perante o maravilhoso, não se coloca nunca a questão da verdade ou da verosimilhança. Suspendendo voluntariamente a descrença,² a leitora adota o mundo alternativo e, porque no maravilhoso tudo pode acontecer, aceita como razoáveis a metamorfose de uma abóbora em magnífica carruagem e de um tímido empregado de escritório em Super-Homem.

A alusão ao Super-Homem é deliberada, uma vez que o maravilhoso não se circunscreve aos contos de fadas. Como com todos os outros géneros, a taxonomia é muitas vezes ditada pelas leis do mercado e pelas modas por ele construídas, bem como pela capacidade de experimentação de novos autores. Também denominado “fantasia”, o maravilhoso inclui subgéneros como a ficção científica, o horror, a hagiografia, livros de milagres e outras variantes. Cabem aqui igualmente *Harry Potter*, *A Guerra das Estrelas* e grande parte da produção de banda desenhada. De resto, a banda desenhada, o cinema e os jogos de vídeo, são os suportes que atualmente mais contribuem para a constante expansão da fantasia,

¹ Por contraste, o fantástico define-se, segundo Todorov, pela hesitação entre duas explicações para os fenómenos: uma racional, outra de cariz sobrenatural (veja-se Todorov 1977, pp. 25-27).

² “Willing suspension of disbelief”, expressão usada pelo poeta romântico inglês Samuel Taylor Coleridge, na sua *Biographia Literaria* (1817), para explicar o processo de leitura dos elementos menos verosímeis no texto literário (em particular na poesia).

conduzindo a redefinições do público-alvo e do mercado, mas também a algumas de pendor mais teórico.

Apesar da instabilidade da categoria e das suas fronteiras, uma característica mantém-se no coração da definição do género – o que explica a ainda atual pertinência de Todorov – a saber, a capacidade para a construção de um mundo alternativo. Pela sua evidente artificialidade, perceptível mesmo à criança, os suportes acima enumerados reforçam a (falsa) ideia de uma desvinculação em relação à realidade empírica; assim, um texto deste tipo nada diria sobre nós próprios, as nossas práticas e as nossas circunstâncias históricas. Daqui resulta uma maior premência do imperativo político e ético de discutir o maravilhoso em todas as suas variantes.

Num primeiro momento de questionação desta perceção do senso comum, a tese da vinculação ao real é facilmente argumentada se lermos esses textos alegoricamente. Assim, qualquer pessoa é capaz de ler, por exemplo, *O Senhor dos Anéis* como uma luta entre o Bem e o Mal, ou *Peter Pan* como o desejo de manter a infância na idade adulta; lidos alegoricamente, representariam forças em combate na nossa vida, ou conflitos interiores do ser humano, tendo, portanto, algum vínculo à “realidade”, ainda que de forma codificada.

Desde a *Poética*, de Aristóteles, escrita no século V AC, que a relação entre a literatura e a realidade social tem vindo a ser problematizada na tradição Ocidental. Aristóteles defende o valor didático mesmo das componentes mais inverosímeis da tragédia, argumento que vincula toda a representação ao real, sendo diverso apenas o grau e o modo como esse vínculo é criado. Que as histórias do maravilhoso podem, com toda a propriedade, ser lidas como formas de reconfiguração dos problemas sociais das comunidades que as produzem e, ainda mais importante, contribuir para a formatação ideológica dos seus ouvintes e leitores, é uma tese defendida nos nossos dias pelo medievalista francês Jacques Le Goff, por exemplo. Não escolho Le Goff por acaso: vindo da *Escola dos Annales* – conhecida pela sua defesa do uso dos métodos analíticos das ciências sociais na historiografia – a posição de Le Goff seria suficiente para conferir legitimidade e autoridade ao argumento da ligação

estreita entre maravilhoso e realidade empírica, se para tal não fossem suficientes as abordagens vindas da área dos estudos literários e culturais.

Em *Heróis e Maravilhas da Idade Média*, Le Goff aborda várias vertentes do maravilhoso medieval europeu como parte do seu estudo do imaginário coevo. O autor define o imaginário como “o sistema de quimeras de uma sociedade, de uma civilização que transforma a realidade em visões ardentes do intelecto.” (Le Goff 2009:12-13), para, seguidamente, o articular com a regulação dos comportamentos e das práticas sociais:

O ideológico é investido por uma concepção do mundo que tende a impor à representação um sentido que perverte tanto o “real” material quanto esse outro real, o “imaginário”. A mentalidade e o verbo medievais são estruturados por esse ideológico que coloca o imaginário a seu serviço para melhor persuadir. (13)

Não surpreenderá, portanto, que inclua neste seu estudo, a par com figuras de existência histórica real, como Carlos Magno, personagens de lendas e de contos de encantamento, como o Rei Artur ou Melusina: todas elas refletem as práticas sociais e culturais do seu tempo e servem para ensinar comportamentos adequados à sociedade que as conta ou lê. Ora, é justamente nesta dupla vertente – como reflexo e como regulação de práticas sociais – que me proponho abordar os contos de fadas tradicionais bem como as suas reescritas nossas contemporâneas.

2. Oralidade e escrita: a história do ovo e da galinha

De que é que falamos quando falamos de “contos de fadas”? Na nossa cultura, ocorrem-nos imediatamente histórias como *A Bela Adormecida*, *A Gata Borralheira* – também conhecida por *Cinderela* –, *Branca de Neve e os Sete Anões*, o *Capuchinho Vermelho* ou *A Bela e o Monstro*. São estes os contos mais divulgados; existem outros, razoavelmente conhecidos, particularmente pela inclusão em antologias; porém, a maior parte dos contos existentes é ignorada pelo público em geral, sendo conhecida

apenas nos círculos dos especialistas. Por outro lado, os contos tradicionais mais divulgados são maioritariamente conhecidos em versões para a infância, em livro ou em filme. Ora, acontece que estes são *apenas* os contos que foram mais divulgados, de um acervo de milhares de histórias muito diversas entre si, inicialmente – defendem alguns estudiosos – encontradas na tradição oral. É importante lembrar a (suposta) história desta passagem da oralidade à escrita, ou colocar a hipótese alternativa: a de uma genealogia fundada na reescrita de textos anteriores.

De facto, a questão da passagem de um sistema de transmissão oral à fixação escrita não é pacífica. Reza a narrativa de origem dominante que originalmente os contos serão de tradição oral, passados de geração em geração no espaço rural, tendo-se “mais tarde” – num tempo nunca historicamente situado – propagado às cidades onde terão sido recolhidos por pessoas letradas. Esta foi – ou é ainda – a narrativa dominante pelo menos desde a primeira edição de contos dos irmãos Grimm, em 1812.

Jack Zipes, com longa e credível bibliografia nesta área, é o exemplo paradigmático desta posição. Em *Fairy Tales and the Art of Subversion* – que define como uma “história social” dos contos, fundada na análise do papel dos contos na socialização das crianças em diferentes momentos históricos – afirma o seguinte:

The oral tale has flourished for a long time in villages and nurseries, part of a popular discourse, part of a discourse between governesses and children of the upper class. [...] educated writers purposely appropriated the oral folktale and converted it into a type of literary discourse about mores, values, and manners, so that children and adults would become civilized according to the social code of that time. (Zipes, 2006:3)

Zipes é representativo da abordagem canónica nesta área de estudos: explora a dimensão didática dos contos e faz a história das suas várias adaptações a diferentes contextos históricos e culturais, duas vertentes que pressupõem um vínculo entre o maravilhoso e o real. Nesta medida, é muito útil às abordagens feministas de que adiante falarei. Por outro lado, Zipes mantém a versão romântica da origem rural e popular dos

contos, que teriam sido apropriados pelas classes letradas e burguesas europeias, tendo sido no momento de fixação escrita adaptados à ideologia e circunstâncias dessa classe social.

É notável na maioria dos estudos a ausência de qualquer questionamento da origem oral, que é apenas referida de passagem e apresentada como uma verdade adquirida. Marina Warner, outra reconhecida especialista, vai mais longe que Zipes e atribui a autoria (coletiva) dos contos maioritariamente às mulheres. Esta tese é sustentada pela ideia (discutível) de os contos serem maioritariamente dirigidos às crianças e pelo papel pedagógico central atribuído às mulheres em todas as culturas (Warner 1994:16-21). Warner é autora de um dos trabalhos mais abrangentes sobre contos, *From the Beast to the Blonde* (1994), uma abordagem panorâmica, situada no âmbito mais lato dos estudos de Warner sobre o imaginário Ocidental,³ que tem ainda a vantagem de incluir referências a outras culturas. Como é habitual, Warner parte da conhecida história literária dos contos entre os séculos XV e XIX, de Francesco Straparola aos irmãos Grimm, identificando as intertextualidades entre eles bem como as dívidas aos textos das culturas da Antiguidade grega e latina, enquanto deixa sempre subentendida a sua origem oral. Formulações como “since time imemorial” (veja-se, por exemplo, Warner 1994:19) repetem-se aqui como em estudos de outros autores. No entanto, esta teoria é sempre justificada recorrendo apenas às declarações dos próprios autores das versões escritas, que sempre dizem que ouviram os contos a umas, criadas e pessoas afins. Isto é: aceitam-se como verdadeiras afirmações que podem ser legitimamente lidas como estratégias de autenticação das narrativas e que se terão consolidado numa *convenção* do género.⁴

Uma tese recente de Ruth B. Bottigheimer veio perturbar este consenso. Num livro publicado em 2009, *Fairy Tales. A New History*, Bottigheimer, especialista na área e professora na State University of New

³ Entre os seus trabalhos neste âmbito inclui-se um estudo do papel da Virgem Maria no imaginário Ocidental, *Alone of All Her Sex: The Myth and the Cult of the Virgin Mary* (1976).

⁴ Por analogia, veja-se a convenção da apresentação de um texto fantástico como história “verídica”. Veja-se, por exemplo, *Manuscrito encontrado em Saragoça* (1804-1805), de Jan Potocki, um clássico do fantástico.

York, defende de forma bastante convincente a tese da origem *escrita* dos contos. A autora fundamenta o seu argumento numa história social dos textos escritos, estabelecendo relações entre as respetivas tramas e as circunstâncias das sociedades que os produziram.

A história dos contos de fadas *literários* é conhecida e está documentada. Os nomes mais famosos são os dos irmãos Grimm (Jakob Grimm, 1785-1863; Whilhem Grimm, 1786-1859) e de Charles Perrault (1628-1703). Para o público em geral, estes três autores mantêm o crédito de terem sido os primeiros a fixar histórias populares, que terão recolhido de fontes “autênticas”. Todavia, esta é apenas uma história parcial da escrita dos contos: apenas conhecidas dos estudiosos da matéria, há várias mulheres francesas dos séculos XVII e XVIII, entre elas Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), erradamente creditada com a autoria de *A Bela e o Monstro*; Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (c.1695-1755); ou Madame d’Aulnoy (1650/1651 – 1705), autora da expressão *contes de fées*, para citar apenas algumas. Ainda anteriores, e com certeza seus precursores, são os italianos Giambattista Basile (1566 ou 1575-1632) e Giovanni Francesco Straparola (c. 1480 – c. 1557).

É deliberadamente que começo por referir o nome mais recente e vou recuando até o mais antigo conhecido autor de contos tradicionais escritos: uma abordagem comparada da produção de cada um destes autores e autoras permite verificar que, em cada caso, estamos perante reconfigurações de textos anteriores e não de “recolhas” em primeira mão. De facto, os irmãos Grimm usaram os contos “franceses”, enquanto os autores franceses, por sua vez, terão usado os textos italianos anteriores. A título de exemplo, *A Bela Adormecida*, conto incluído nas antologias dos Grimm, já se encontra na coletânea publicada em França por Perrault, *Histoires ou contes du temps passé* ou *Contes de ma mère l’Oye*, publicada em 1697, mais de um século antes. Esta história, por sua vez, já fora publicada trinta anos antes, em Itália, com autoria de Basile.⁵ Dito de outro modo: a origem dos contos em “amas e camponeses”, estratégia

⁵ *Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille*, publicado postumamente em Nápoles, em 1634 ou 1636, por Adriana, irmã do autor.

retórica usada por cada um destes autores e autoras, pode não passar de um mito. Mesmo Basile e Straparola, segundo Bottigheimer – cuja linha argumentativa aqui retomo – terão usado diversas fontes escritas, entre elas *O Asno de Ouro*, de Apuleio, e outros contos da Antiguidade Clássica. Todas estas relações intertextuais, uma vez expostas, facilmente adquirem um carácter difícil de contestar.

Onde começa então o mito da tradição oral, que se revela tão persistente? Ora, a apresentação dos contos como tendo sido recolhidos junto de “gente do povo”, é uma estratégia que lhes confere uma dimensão de autenticidade, e tem sido lida literalmente. Aos irmãos Grimm cabe muita da responsabilidade deste mito, dada a dimensão da sua popularidade em toda a Europa e mesmo em todo o espaço imperial europeu da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Convém lembrar o contexto romântico dos Grimm e a sua conhecida busca de “raízes”. Ainda hoje, a coleção de contos tradicionais europeus mais conhecida e reproduzida é justamente a referida como “Contos dos irmãos Grimm”, existindo, inclusive, várias edições com este título muito diversas entre si. A primeira versão de *Kinder und Hausmärchen* foi publicada em 1812; até 1856 saíram outras dezasseis versões, com mais histórias e adendas às anteriormente publicadas. A introdução no currículo das escolas alemãs e a sua apropriação pelo romantismo nacionalista terão sido em larga medida responsáveis pela implantação e disseminação no espaço germânico. Seguidamente, de tal forma ganharam popularidade em toda a Europa, em versões traduzidas, que é ainda com frequência pensado que os contos são originalmente “alemães”, mesmo no meio académico. De forma análoga, os contos de Perrault são identificados como “franceses” ainda hoje, mau grado as tramas, personagens e imagens que o autor tomou de empréstimo às histórias italianas.⁶

⁶ Note-se ainda que as mulheres – d’Aulnoy, de Beaumont, de Villeneuve e outras – foram excluídas do cânone. Opto por não entrar na discussão das eventuais razões desta exclusão, por falta de um estudo comparativo profundo dos contos. No entanto, faço notar que o “acesso ao génio” é socialmente construído, isto é, que o cânone não emerge *naturalmente* dos textos; pelo contrário: é construído por pessoas influentes e ideologicamente condicionadas.

Qual é a nacionalidade “original” dos contos? O facto de se encontrarem contos com configurações específicas locais, mas com motivos imagéticos por vezes bizarramente semelhantes em diversos pontos geográficos do globo, tem sido lido como sinal da sua transnacionalidade (veja-se Car-digos 1996). Cabe agora nesta história referir o papel de Vladimir Propp e as abordagens estruturalistas que lhe são devedoras. Em *Morfologia do Conto* (1973),⁷ Propp divide os contos em *tipos*, cada qual com os seus *motivos*, com *variáveis* (personagens e atributos) e *constantes* (funções). Os contos seriam o que resta dos ritos de comunidades de recolectores, com origens tão obscuras e tão distantes como a pré-história. O que é interessante verificar neste estudo e nos estudos dos folcloristas em geral, são justamente as analogias de esquemas narrativos, motivos ou funções, encontradas entre contos produzidos em regiões do globo geograficamente afastadíssimas e com histórias culturais muito diversas. *Grosso modo*, estamos perante o que Lévi-Strauss – que divergia significativamente de Propp – designa como *mitemas*, a saber, os elementos irreduzíveis e imutáveis de um mito, independentemente das configurações diversas desse mito.⁸

As abordagens estruturalistas permitiram ver com clareza as analogias entre contos produzidos em diversos pontos do globo. Outras epistemologias e metodologias que revelam outros padrões que se repetem em histórias de origens muito diversas. Quando abordadas de um ponto de vista das ciências da psicologia, as inegáveis analogias entre os contos são lidas como sinais de um “inconsciente coletivo” ou uma “condição humana” comum. Nesta linha de análise, são fulcrais os nomes de Bruno Bettelheim e de Marie Louise von Franz. Bettelheim escreveu o influente *The Uses of Enchantment: the Meaning and Importance of Fairy Tales* (1977)⁹, que lê os contos como representando o processo interior do crescimento humano, cumprindo a importante função de aliviar tensões

⁷ Originalmente publicado em 1928 em Leninegrado (agora de novo São Petersburgo).

⁸ Note-se que Lévi-Strauss não separa os contos dos mitos (veja-se *Antropologia Estrutural*, 1958).

⁹ Traduzido para português com um explícito *Psicanálise dos contos de fadas* (Lisboa: Bertrand, 1984).

pré-conscientes ou inconscientes, com particular destaque para os conflitos edipianos. Marie-Louise von Franz é uma teórica Junguiana que explora as teorias dos arquétipos e as suas manifestações nos contos, e cujo livro fulcral nesta área, no âmbito de uma vasta obra, é *L'interprétation des contes de fées* (1978). Não cabe no âmbito deste artigo uma discussão aprofundada das leituras psicanalíticas dos contos. Para efeitos do argumento presente, importa-me assinalar que as abordagens psicanalíticas subscrevem a ideia da origem dos contos num passado remoto da humanidade – não se distanciando, portanto, da tese das origens defendida pelos estruturalistas – e que se encaixam numa visão essencialista do humano, do masculino e do feminino; logo, colocam os contos “fora da história”,¹⁰ o que os torna politicamente inócuos.

Regresso aqui à tese de Ruth Bottigheimer na sua abordagem histórico-social, nos antípodas das abordagens que acabo de referir. Na sua defesa da teoria da origem escrita e urbana dos contos que herdámos, a autora defende que as semelhanças encontradas em locais distantes em circunstâncias diversas é em grande parte resultado dos sistemas educativos dos imperialismos europeus: ao serem implementados nas colónias terão disseminado os contos, que terão depois vindo a adquirir características locais.

A questão está longe de estar encerrada. Podemos com segurança identificar a autoria de reescritas recentes; todavia, é-nos virtualmente impossível distinguir os contos orais das reconfigurações pré-românticas e românticas a cujos textos temos acesso, e mesmo um estudo rigoroso e exaustivo dos textos não permitirá identificar e eliminar todas as supostas contaminações. Se a origem verdadeira dos contos não é acessível – será sempre largamente imaginada –, é no entanto possível postular a hipótese de uma intertextualidade que funciona em dois sentidos. Isto é: admitir a existência de versões orais que são fixadas na escrita e, simultaneamente,

¹⁰ Convém notar que as teorias feridas de essencialismo são, na maioria das vezes, marcadamente patriarcais. Basta lembrar que Bettelheim lê a história da Branca de Neve como uma representação da competição entre mãe e filha pelo amor do pai.

a influência de versões escritas em recontos orais, que podem, no limite, adquirir as configurações próprias da literatura oral.

3. Passado/presente: breve história da resistência do maravilhoso

A característica mais notável dos contos de encantamento será talvez a sua persistência e resistência através dos tempos. Se atualmente podemos dizer que há um reencantamento do mundo – na medida em que as narrativas maravilhosas ganharam novo fôlego e popularidade, por oposição a narrativas de pendor realista – um estudo atento da história da literatura facilmente demonstra que histórias deste tipo *nunca* deixaram de ser escritas, embora tenham permanecido marginais ao cânone. Os contos de encantamento foram cultivados mesmo nos momentos da história da literatura Ocidental mais dominados pela tradição realista, muitas vezes escritos também por autores canônicos, fossem eles originais ou transfigurações de contos tradicionais. A título de exemplo, basta lembrar que na tradição literária britânica Charles Dickens (1812-1870), expoente do realismo e o mais aclamado romancista inglês do século XIX, também escreveu histórias maravilhosas e mesmo um famoso ensaio em defesa do gênero, "Frauds on the Fairies" (1853). Oscar Wilde (1854-1900) seria um outro exemplo de escritor canônico que cultivou o gênero com *The Happy Prince and Other Stories* (1888) e *House of Pomegranates* (1891). Tanto em Dickens como em Wilde estas histórias encontram-se nas margens do *corpus* canônico das suas obras, mas não deixam de mostrar o poder do maravilhoso em pleno século do triunfo do realismo.

De resto, é justamente do século XIX Hans Christian Andersen (1805-1875), autor dinamarquês de contos maravilhosos "originais" – classificados como "literatura infantil" – cujas traduções e versões continuam a ser populares até hoje. Neste caso, como em muitos outros, a questão da originalidade é altamente controversa: basta lembrarmos o conto mais conhecido de Andersen, *A pequena Sereia*, imortalizada numa estátua em Copenhaga. Desde logo, já na *Odisseia* encontramos sereias. Por outro lado, a história de Andersen pode ser lida como uma variação sobre as

muitas histórias de Melusinas, espíritos femininos das águas do folclore europeu, metade mulher e metade peixe ou serpente. A sua existência escrita data do século XIV, quando foram recolhidas por Jean d'Arras entre 1382 e 1394, na região francesa de Lusignan. A esta tradição pertence ainda a portuguesa *A Menina do Mar* (1957) de Sophia de Melo Breyner Andresen (1919-2004).¹¹

Não cabe aqui fazer uma história exaustiva dos contos do maravilhoso, tradicionais ou em versões de autor; cabe, sim, deixar clara a sua existência resistente e constante, embora sempre situada nas margens do cânone literário. Marina Warner explica a tenacidade da popularidade dos contos com a sua “dupla lente”: “The double vision of the tales, on the one hand charting perennial drives and terrors, both conscious and unconscious, and on the other mapping actual, volatile experience, gives the genre its fascination and power to satisfy.” (Warner 1994:xvii) A “lente dupla” resulta, de facto, no cumprimento de uma função dupla: a capacidade para, simultaneamente, representar a experiência e encenar medos humanos. Repare-se que a análise de Warner abrange tanto a dimensão psicológica dos contos – querida dos psicanalistas – como a sua dimensão realista, querida de quem prefere abordagens sócio-históricas. Para Warner, estes dois grandes quadros teóricos não são incompatíveis, posição esta que subscrevo.

Uma outra característica notável é a maleabilidade ou capacidade de adaptação dos contos a diferentes circunstâncias históricas¹² – e, devo acrescentar, a forma como são usados como instrumentos de regulação de comportamentos, de forma a produzir uma socialização dos jovens, adequada à ideologia dominante num determinado contexto histórico. Parte deste processo pode ser visto de forma muito clara, por exemplo, na “bowdlerização”¹³ que sofrem os contos quando migram de um autor a

¹¹ Para um estudo dos contos do maravilhoso na literatura erudita portuguesa, veja-se Maria da Natividade Pires (2001).

¹² Sobre esta questão, veja-se Zipes (2006), uma história social dos contos de Strapnola a Disney, isto é, do século XV à primeira metade do século XX.

¹³ Neologismo de “bowdlerization” e “bowdlerize”, expressões comuns em inglês, a partir de Thomas Bowdler (1754-1825). Bowdler – que também editou versões censuradas

outro ou, com maior nitidez, de uma época a outra, ou ainda na migração em tradução de uma língua para outra. Este processo de censura puritana dá-se principalmente a dois níveis: o da sexualidade – tanto nas ações descritas como no uso de linguagem considerada obscena – e o da violência. A *Cinderela* de Basile, por exemplo, é uma assassina que mata a madrasta, e não a menina passiva e doce que conhecemos das produções Disney. Por outro lado, *A Bela Adormecida* de Basile – que se chama Talia e é filha de um nobre – é violada pelo rei enquanto dorme no bosque; da violação nascem dois filhos gêmeos, que mais tarde a mulher do rei faz cozinhar e dá a comer ao marido. O conto acaba com o casamento de Talia com o rei, enquanto a rainha é queimada viva (Basile, 2007:413-417). Como se vê, no seu percurso através dos séculos este conto sofreu um processo de domesticação e adaptação a uma moral burguesa, que rasura tanto a violência quanto a sexualidade. A sexualidade, que existe nos contos tradicionais, ainda que simbolicamente codificada, é definitivamente apagada por Walt Disney, o que pode ser lido como um reflexo do puritanismo da cultura norte-americana antes da explosão social e cultural dos *sixties*. Um outro exemplo do branqueamento a que a Disney submete os contos: a madrasta da *Branca de Neve*, que no desenlace dos contos tradicionais é obrigada a calçar uns sapatos em brasa e dançar até à morte, em muitas versões apenas “foi expulsa do reino para sempre”, ou “fugiu”. A dimensão de violência e crueldade nos contos tradicionais tem sido campo fértil para versões do Novo Gótico, que as devolvem ao texto, como em *The Dead Queen*, de Robert Coover, ou em *Snow, Glass, Apples*, de Neil Gaiman, duas versões de *A Branca de Neve*, sendo que os contos de Angela Carter – de quem falarei adiante – também se enquadram na estética do Novo Gótico.

dos irmãos Grimm – ficou conhecido pelo seu *The Family Shakespeare* (1818 e seguintes), a saber, versões das peças de William Shakespeare “adequadas” às famílias, isto é, expurgadas de violência e de sexo, tanto ao nível da ação como da linguagem. Em português, “higienização” ou “branqueamento” seriam expressões aproximadas mas muito pouco satisfatórias para designar este tipo específico de censura. Há anos que uso o neologismo oralmente, particularmente nas aulas. Nos últimos tempos tenho-o encontrado em textos em português.

Poderíamos argumentar a razoabilidade das adaptações censuradas que culminaram em Disney, se entendêssemos que os contos devem omitir cenas de morte e crueldade quando dirigidos a um público infantil.¹⁴ Mas mesmo este argumento é discutível: afinal, os contos cumprem também a função de exorcizar os medos, que se perdem em versões “açucaradas”. De resto, parte do prazer estético adequado aos contos é a *inquietação* que criam – e as crianças não perdoam histórias aborrecidas. Por outro lado, se as adaptações são feitas em nome de uma educação correta – isto é, adaptada à ética dominante na cultura coeva –, porque tomam elas estas formas específicas? Porque não conferir, por exemplo, um papel de agente às figuras femininas positivas, em vez de as transformar em figuras muito belas e um pouco tontas? Este é um modelo pernicioso de “feminino” na medida em que cria a imagem da mulher passiva e recetiva à vitimização, como argumentam as leituras feministas.

4. Ler as velhas histórias com olhos novos

A seleção e adaptação dos contos às ideologias dominantes não passa apenas pela elisão das vertentes de violência ou sexualidade explícitas. De um ponto de vista feminista, a censura ideológica dos contos começa logo na seleção das histórias e do tipo de heroínas disseminadas, nomeadamente pela tradução, e as únicas que chegam ao conhecimento do público. Num artigo originalmente publicado em 1972, Kay Stone já fazia notar que das quarenta heroínas que se podiam encontrar nas diferentes edições dos contos dos Grimm, nem todas passivas e belas, apenas cerca de uma dúzia – as mais dóceis – figuram nas histórias que aparecem nas edições americanas, que ainda assim sofriam transformações, no sentido de acentuar o carácter dócil das heroínas (Stone, 2008:15).

A denúncia do carácter patriarcal e mesmo misógino dos contos surge no contexto da segunda vaga do feminismo Ocidental, que presta parti-

¹⁴ Para uma abordagem do papel dos contos e do reconto na educação cívica e ética das crianças atualmente, veja-se Olga Fonseca, 2010.

cular atenção às representações e às suas consequências na construção das identidades e na regulação dos comportamentos. Importa, portanto, começar por analisar a forma como estes produzem modelos do feminino que condicionam os comportamentos das mulheres que os ouvem ou leem. *Cinderela* e *A Bela Adormecida* são modelos de jovens caracterizadas acima de tudo pela beleza e passividade, sendo recompensadas com um casamento, que significa também ascensão social. Não são inócuas: instalam-se como matriz do comportamento adequado às meninas que as leem, condenando as outras ao papel de maléficas ou bruxas.¹⁵

Em 1972, Marcia Lieberman publicou '*Some Day My Prince Will Come*': *Female Acculturation through the Fairy Tale*, talvez o ensaio inaugural da crítica feminista aos contos de fadas. Neste primeiro momento, foram ainda pioneiras as referências aos contos incluídas em obras – sobre questões mais vastas – que se tornaram clássicos da bibliografia feminista, como *Woman Hating* (1974), de Andrea Dworkin – onde os contos são lidos como manifestação da misoginia vigente – ou *The Mad Woman in the Attic* (1979), de Sandra Gilbert e Susan Gubar. Neste último, no contexto da discussão de autoras inglesas do século XIX e da elaboração de uma teoria poética que sirva às mulheres, é denunciado o poder dos contos para reforçar a cultura dominante – leia-se, a subalternidade feminina. Por outro lado, ensaia-se a recuperação das figuras “negativas”, como a rainha de *A Branca de Neve*, enquanto figuração da energia criativa feminina e, logo, como possuidoras de potencial emancipatório (veja-se particularmente pp. 36-44). À distância de quatro décadas, muitas das críticas feitas por estas autoras na década de 1970 parecem-nos evidentes. Como não observar a estereotipização das figuras femininas, ou a beleza como a mais valiosa – se não a única – característica das heroínas? No entanto, à época, as observações de Lieberman foram novidade:

¹⁵ O grau de responsabilidade de *A Bela e o Monstro* na aceitação do papel de vítima em situações de violência na intimidade merecia ser estudado.

The beauty contest is a constant and primary device in many of the stories. Where there are several daughters in a family, or several unrelated girls in a story, the prettiest is singled out and designated for reward.” (1972:385)

Os padrões que Lieberman identifica nos contos diferem radicalmente das estruturas identificadas por Bettelheim ou por Propp. Há que ressaltar que as críticas feministas se centram nos contos que se tornaram centrais na nossa cultura e não abrangem todo o *corpus* existente. Na verdade, há muitos outros tipos de contos nas diversas tradições orais, e em alguns deles as figuras femininas são personagens ativas, sujeitos do seu próprio destino.¹⁶

Num esforço de divulgação de outras tradições, em 1990, Angela Carter reúne e publica *The Virago Book of Fairy Tales*, logo seguido de *The Second Virago Book of Fairy Tales* (1992). Encontram-se aqui contos dos mais diversos pontos do globo, cujas heroínas representam modelos de feminino alternativos ao modelo dominante nos contos hegemônicos. Decorrentes tanto da militância da própria Carter como da política feminista da Virago Press, estas duas publicações constituem um passo importante na recuperação dos contos tradicionais para novos modelos de comportamento, adequados às mulheres do presente – e de um futuro que se quer emancipado. Acrescente-se ainda que a variedade de tramas e de personagens que é possível encontrar nestas duas antologias é um forte argumento contra a universalização, naturalização e essencialização dos comportamentos humanos tendencialmente presente nas leituras psicanalistas e estruturalistas. Esta variedade testemunha a irredutibilidade das variantes culturais, bem como a inegável complexidade e pluralidade das mulheres (negando, portanto, a existência de um “feminino” que fosse essencial e natural).

¹⁶ Kay Stone, em trabalho de campo efetuado ao longo de três décadas nos Estados Unidos e no Canadá, identifica muitos contos cujas heroínas são autônomas e ativas mas que, na maior parte das vezes, não ultrapassam os círculos da cultura local ou os meios acadêmicos dos folcloristas. Veja-se particularmente os ensaios reunidos na seção II de *Some Day Your Witch Will Come* (2008:75-247).

A iniciativa de Carter e da Virago Press não mudou o cânone de forma significativa – logo, há ainda que lidar com o cânone. A tarefa tem duas frentes, com professores e professoras como seus principais agentes: a divulgação de contos de outro tipo; a reescrita dos contos canônicos, reconfigurando as figuras femininas e apresentando desenlaces alternativos aos tradicionais.

5. Velhas histórias em pele nova

As reescritas feministas só fazem sentido se acreditarmos que a identidade sexual e os papéis sociais daí decorrentes não são biologicamente pré-determinados mas culturalmente construídos (veja-se, por exemplo, Butler 1993 e 1990; Lieberman 1972). Se defendermos que as diferenças entre os sexos são biologicamente determinadas, estamos a perpetuar o *status quo*: a mudança é impossível e as práticas sociais e culturais não carecem de ser corrigidas (veja-se, por exemplo, Barush & Barush 2006). O debate em torno do determinismo biológico *versus* construção cultural está longe de terminado: mesmo as ciências duras – como as neurociências – estão nele envolvidas, e em cada área científica encontram-se posições e “descobertas” que sustentam uma e outra posição. Não cabe aqui desenvolver esta questão: limito-me a defender o papel da cultura – da linguagem e do simbólico – na construção das identidades, ainda que em interação com outros fatores.

Mesmo na infância, os brinquedos nunca são “apenas” brinquedos: ao dar a uma menina (exclusivamente) bonecas e a um menino (exclusivamente) carrinhos e armas, estamos a produzir um determinado impacto na imaginação das crianças e a contribuir para a construção da sua identidade sexual e dos modelos de feminilidade e/ou masculinidade que irão adotar mais tarde. O epíteto “Barbie”, usado depreciativamente para definir um determinado tipo de mulher, é adequado: são comportamentos que imitam uma figuração – e um “tipo ideal” – de mulher que lhes é anterior. Tal como os brinquedos, assim as histórias que contamos às crianças. Defende Lieberman:

Millions of women must surely have formed their psycho-social self-concepts, and their ideas of what they could or could not accomplish, what sort of behaviour would be rewarded, and of the nature of reward itself, in part from their favourite fairy stories. (1972:385)

A hipersexualização e trivialização das meninas desde uma tenra idade – na forma de vestir, na linguagem, na hiper-consciencialização do visual – cria uma valorização do aspeto físico concomitante com uma desvalorização do intelecto, que vai contribuir para a sua forma de estar na comunidade em adultas e para a sua subalternização na sociedade. Daí a importância das reescritas feministas dos contos – seja em versões para adultos, seja em versões para crianças.

Se os contos funcionam como instrumentos de regulação dos comportamentos, têm a possibilidade de apresentar comportamentos e funções alternativas às normativas dominantes. O potencial emancipatório dos contos é defendido por Mariana Warner: “The stories fallaciousness, the very motive for scorn, makes them potential conducts of another way of seeing the world, of telling an alternative story. The mythical hope they conjure actually builds a mythology in which utopian desires find their place.” (1994:415). Enquanto recorda o vínculo inequívoco entre o maravilhoso e o real – argumento com o qual iniciei este ensaio – Warner evoca o potencial subversivo dos contos, defendendo que, através deles, se podem colocar hipóteses e criar utopias emancipatórias. Ora, é justamente este processo de criação de universos utópicos – no sentido da imaginação de um futuro diferente – que as reescritas feministas nossas contemporâneas ensaiam. É esta característica politicamente empenhada que distingue as reescritas feministas dos contos de outras formas de reescrita e culto do género já aqui referidas.

Tal como se passa com os contos tradicionais, também das reescritas feministas é difícil situar a origem exata. Podemos dizer com alguma segurança que, na tradição literária Ocidental, a primeira reescrita feminista explícita dos contos é a coletânea de poemas de Anne Sexton, *Transformations* (1971), que reescreve dezassete histórias dos irmãos Grimm. Mais influente, porém, é a ficção de Angela Carter, cuja coleção

de versões de contos de Perrault, *The Bloody Chamber and Other Stories* (1979), continua a ser muito lida, traduzida, discutida e citada.¹⁷

Autoras como Sexton e Carter, e ainda Margaret Atwood, Jeannette Winterson ou Emma Donoghue têm vindo a produzir contos que subvertem as versões tradicionais. Em traços gerais, a subversão mais imediatamente visível ocorre na construção da personagem: a donzela dócil, frágil, física e psicologicamente dependente, condenada a ser *escolhida* e ao destino de um “matrimónio feliz”, transforma-se em jovem independente, capaz das *suas próprias escolhas*, que pode, ou não, dependendo da sua vontade, ficar com o príncipe. A partir deste quadro, muitas variantes criativas são possíveis.

Podemos ler estes recontos como reflexo das transformações dos papéis das mulheres no mundo contemporâneo; por outro lado, projetados no futuro, são uma outra forma de *se imaginar*, que conduz a transformações sociais. A proposta de desenlaces alternativos ao “E foram felizes para sempre” num casamento heterossexual – seja matar os maridos, no conto *Twelve Dancing Princesses*, de Winterson; seja optar por uma relação amorosa com a fada madrinha, em *The Tale of the Shoe*, a Cinderela de Donoghue; seja preferir a companhia do lobo em *The Company of Wolves*, a versão do Capuchinho Vermelho de Carter – abre novas possibilidades de comportamento a quem os lê.¹⁸ A representação literária de comportamentos alternativos contribui para legitimar e normalizar práticas sociais não contempladas nos contos tradicionais, e mesmo consideradas “anormais” ou “desvios” nas comunidades que os contavam e escreveram.

¹⁷ Encontra-se publicada em português, na coleção de Ficção Científica da editora Caminho, um equívoco que não surpreende, dada a pouca clareza existente em torno da taxonomia do género. (*O Quarto dos Horrores*. Lisboa: Caminho, 1991). Carter tem outra coletânea de contos de fadas, *Fireworks: Nine Profane Pieces* (1974), que teve menor impacto. Em textos seus de outros géneros encontram-se ainda com frequência motivos próprios dos contos.

¹⁸ No filme de Neil Jordan *The Company of Wolves* (1984), uma adaptação de “*The Company of Wolves*”, “*Wolf-Alice*” and “*The Werewolf*” – três dos contos de *The Bloody Chamber* – as evidentes redistribuições de papéis masculinos e femininos presentes em Carter ficam bastante diluídas. No filme, esbatem-se as fronteiras entre “masculino” e “feminino”, muito na linha do trabalho de Jordan em *The Crying Game* (1992) e no menos bem-sucedido *Breakfast on Pluto* (2005), parte de uma estética *queer* que problematiza a existência de um masculino e de um feminino diferenciados e estáveis.

6. Meninas entre lobos e fadas-madrinhas

The Company of Wolves (Carter, 1982:110-118) reúne uma série de estratégias exemplares deste tipo de reescrita. Carter mantém elementos que permitem identificar o conto tradicional, nomeadamente a presença de metamorfoses – característica obrigatória do modo maravilhoso –, as personagens centrais, algumas peripécias e mesmo algumas fórmulas do diálogo mais conhecido entre o Capuchinho Vermelho e o lobo. Tudo o resto é diferente. Desde logo, Carter torna explícito muito do que no conto tradicional se encontra codificado, começando pela cor do capuchinho, símbolo do sangue da menarca:¹⁹ “[...] the red shawl that, today, has de ominous if brilliant look of blood on snow. Her breasts have just begun to swell; [...] her cheeks are an emblematic scarlet and white and she has just started her woman’s bleeding [...]” (113).

Estamos, de facto, perante um conto de iniciação, que encena a passagem da infância à maturidade sexual. Uma vez aceite esta premissa, facilmente se adivinha o significado do lobo: não um lobo *literal*, mas o símbolo da sexualidade masculina. No conto tradicional este aspeto simbólico encontra-se desdobrado em duas personagens aparentemente opostas: o caçador e o lobo.²⁰ A autora constrói uma única personagem de licantropo: um homem (jovem) que se transforma em lobo, uma vez despidas as suas roupas (aquilo que simboliza a nossa separação da condição animal). A principal transformação, no entanto, opera-se na caracterização da menina, que começa por enveredar sem medo pela floresta, armada de uma faca, pronta a defender-se de qualquer perigo. Ao encontrar um caçador – nos dentes brilhantes e no fio de sangue que lhe escorre no queixo a leitora adivinha um lobo – estabelece com ele

¹⁹ A leitura de alguns contos como histórias de iniciação sexual e a descodificação simbólica daí decorrente – nomeadamente nos três sangues: da menarca, da desfloração e do parto – está amplamente documentada por antropólogos e folcloristas (veja-se Cardigos 1996).

²⁰ A estratégia do desdobramento das personagens é habitual nos contos tradicionais: a madrasta é um desdobramento da mãe, ou o lado “mau” da mãe, com o qual a criança tem dificuldades em lidar.

a aposta tradicional, mas aqui inserida num explícito jogo de sedução: quem chegar primeiro à casa da avó, ganha um beijo.

O encontro entre o lobo e a avó é também um encontro sexual. Se é um jovem caçador quem bate à porta, uma vez despido tem pele de lobo e está pronto para o sexo, como está explícito na perspectiva da avó: “His genitals, huge. Ah! Huge. The last thing the old lady saw in all this world was a young man, eyes like cinders, naked as stone, approaching her bed.” (116). Deste encontro resultam “tell-tale stained [sheets]” numa formulação que relembra a natureza sexual do ato de “comer” a avó.

Nesta reescrita, o desenlace traduz-se nas núpcias da menina e do licantropo, descritas em duas páginas de grande impacto estético, tanto pelas imagens usadas como pelo ritmo da linguagem. Carter usa a fórmula do diálogo entre a menina e o lobo que reconhecemos, mas que agora lemos de outra forma, no âmbito do erotismo do conto: “What big eyes you have. /All the better to see you with. [...] What big teeth you have! / [...] All the better to eat you with.” (117-118). Em vez de ficar aterrorizada, a menina dá uma gargalhada e, tendo já tirado a sua própria roupa, toma ainda a iniciativa de despir o lobo. O sexo surge, assim, como decorrendo da iniciativa da personagem feminina, transformada, assim, numa personagem radicalmente nova.

O conto é um epitalâmio e celebração da animalidade humana. A menina não tem medo do jovem macho nem medo da sua própria condição de animal sexual, e transforma-se ela própria em loba, numa inversão da metamorfose tradicional:

She will lay his fearful head on her lap and she will pick out the lice from his pelt and perhaps she will put the lice into her mouth and eat them, as he will bid her, as she would in a savage marriage ceremony. (118).

Deste modo, é devolvida à personagem feminina sexualidade e subjetividade. O próprio ato sexual é dado em duas linhas de grande delicadeza – “Snowlight, moonlight, a confusion of paw-prints. /All silent, all still.” (118) – que transformam a animalidade em canto nupcial lírico, paradoxalmente humano.

Este e outros contos de Carter celebram a heterossexualidade; por seu lado, Emma Donoghue produziu reescritas dos contos tradicionais que são também – mas não exclusivamente – belíssimos contos de amor lésbico. *Kissing the Witch* (1998) é um exemplo cujo valor reside, acima de tudo, no seu impacto estético, na elaborada construção da sequência de histórias entrelaçadas, no ritmo e nas imagens de cada uma delas. Enquanto Carter produz uma série de histórias independentes entre si, de alguma extensão, Donoghue liga as suas treze curtas histórias através das personagens: em cada conto, a personagem central pede a outra que conte a sua própria história. Desde logo, esta atribuição da voz – e, portanto, da subjetividade – à própria personagem, conduz a uma mudança de perspetiva, outra das estratégias frequentes destas reescritas. Cada conto está organizado em torno dos elementos simbólicos centrais na versão tradicional, o que permite (quase sempre) a identificação imediata: *The Tale of the Apple* é *Branca de Neve*, *The Tale of the Needle*, *A Bela Adormecida*, e assim sucessivamente.

The Tale of the Shoe (Donoghue 1998:3-8), que abre a coletânea, é *Cinderela*, como facilmente se poderá adivinhar. A Cinderela tradicional é uma figura de vítima, escrava da madrasta e das irmãs, trabalhando e lamentando-se pelos cantos, com fantasias de outra vida mas aceitando passivamente o seu destino. Naturalmente, Donoghue dá à personagem capacidade para a ação e coloca-a na posição de sujeito. Desde logo, se ela varre, esfrega, limpa e separa grãos de arroz e lentilhas, é por *sua* responsabilidade: “Nobody made me do the things I did, nobody scolded me, nobody punished me but me. The shrill voices were all inside.” (3) Logo, reside nela a força que a oprime e a força que a poderá libertar, em vez de simplesmente ser paciente e esperar ser libertada por um príncipe. A fada madrinha está presente; porém, a formulação “[...] the stranger was behind me. I thought for a moment she must have come out of the fire.” (4) permite lê-la, simultaneamente, de forma literal e alegórica, entre o humano e o maravilhoso. Tal como acontece com o licantropo de Carter, esta ambiguidade aproxima a narrativa do real empírico, permitindo uma projeção mais imediata a quem lê.

Nesta linha de aproximação ao real e a sua concomitante atualização, Donoghue introduz na trama elementos contemporâneos. A primeira ida ao baile é disto um bom exemplo:

I knew just how I was meant to behave. I smiled ever so prettily when the great doors swung wide to announce me. I refused a canapé and kept my belly pulled in. Under the thousand crystal candelabras I danced with ten elderly gentlemen who had nothing to say but did not let that stop them. I answered only, Indeed and Oh yes and Do you think so? (5)

De uma aparente simplicidade, este pequeno passo cumpre três funções: desconstrói o deslumbramento que a Cinderela original expressa, ao aproximar as personagens do baile de uma realidade empírica reconhecível; satiriza o clichê do modelo de feminino frívolo, que vive de aparências e de *ouvir* os homens sem dizer ela própria nada de significativo; introduz a questão da magreza como ideal de beleza exigido às mulheres na nossa contemporaneidade. Na página seguinte, este aspeto é sublinhado na representação do comportamento anorético – “I swallowed a little of everything I was offered, then leaned over the balcony and threw it all up again.” (6) –, reforçando, assim, a proximidade com a nossa realidade social.

A vertente de subversão mais marcada é, contudo, a escolha do objeto do desejo, que escapa à heterossexualidade normativa. Desde o início que o príncipe não é o objeto de encanto: “I danced three times with the prince, whose hand wavered in the small of my back. He asked me my favourite colour, but I couldn’t think of any.” (6). As habituais estratégias de sedução – a mão atrevida e a pergunta idiota – transformam-no numa personagem pouco atraente e até um pouco tola. O momento da proposta de casamento é, porém, o mais brutal, dada a centralidade que esse gesto assume em narrativas de enredos amorosos, ainda na nossa atualidade.²¹

²¹ Talvez mais importante nas histórias norte-americanas, inclusive no subenredo amoroso das séries policiais, onde não cessam de me chocar pelo seu anacronismo e na comparação com outros traços marcadamente contemporâneos dessas narrativas, nomeadamente a preocupação evidente com o “politicamente correto”.

A jovem tinha acabado de vomitar, em cena já citada, e eis que “I had barely time to wipe my mouth when the prince came to propose.” (6). A proposta de casamento é assim desvalorizada pela introdução de um elemento fisicamente repugnante – muito distante da Cinderela tradicional e idealizada, personagem de papel, etérea e sem corpo abjeto – o que cria um efeito cômico extremamente eficaz na dessacralização do gesto ritual da proposta de casamento. De notar, porém, que esta história não demoniza o masculino: “There was no harm in this man: what he proposed was white and soft, comfortable as fog.” (6); limita-se a retirar-lhe o poder de atração sexual e social.

E onde fica o sapato do título? As três idas ao baile são intercaladas com cenas de sedução delicadas com a “fada madrinha”, literalmente uma mulher mais velha que faz a corte à jovem: “Had enough? She asked, lifting a hair from my long glove.” (5); “On the way home I leaned my head on her narrow shoulder and put one hand over my ear. Had enough? She asked.” (6). Ao fim do terceiro baile, a mulher mais velha já não faz a pergunta ritual, que é substituída pelo contacto físico, sem palavras: “Her finger was spelling on the back of my neck.” (8). A jovem esquece o príncipe, perdido o sapato – que lhe apertava –, atira o outro sapato para os arbustos, optando por ir para casa com a fada madrinha.

Estas duas histórias são exemplares das reescritas feministas, tanto pelas estratégias adotadas – reconfiguração da personagem, mudança de voz e de perspectiva, desenlace alternativo, descodificação simbólica, aproximação ao real empírico, introdução de elementos contemporâneos – que lhes dão um sentido didático e político novo, como pela primazia que atribuem à linguagem, isto é, à dimensão estética e lúdica; afinal, o que justifica a existência da literatura, essa forma de conhecimento muitas vezes dita inútil.

7. A história deste lado do espelho

Cabe aqui uma palavra sobre os perigos do “politicamente correto”, muito bem satirizados por James Finn Garner em *Politically Correct Bedtime*

Stories (1994), que leva até ao absurdo a reescrita que evita a figuração de qualquer tipo de exclusão – étnica, sexual, de idade ou de espécie. Aqui, a versão de *O Capuchinho Vermelho* termina com a avó, a menina e o lobo a constituir uma “família alternativa”, baseada na cooperação e no respeito mútuo. Trata-se, obviamente, de uma caricatura, com a qual não posso deixar de simpatizar, enquanto gesto de resistência ao policiamento exercido pelo “politicamente correto” – afinal, uma força tão castradora como os constrangimentos da ideologia patriarcal impostos às figuras femininas nos contos tradicionais.

De facto, há que ter consciência que incorremos no perigo de produzir não só novas formas de bowdlerização dos contos, como também formas de regulação da linguagem que resultam na castração do impulso criativo. Um contraponto muito salutar a esta tendência, que encontramos nas reescritas esteticamente mais pobres – que me absteve de referir aqui –, encontra-se em reescritas *nonsense*. Enquanto género literário o *nonsense* é, por natureza, iconoclasta e politicamente emancipatório. As versões *nonsense*, inclusive as que parodiam os impulsos feministas presentes nas reescritas contemporâneas, são um antídoto saudável à tentação de criar leis e verdades últimas sobre as identidades – étnicas, sexuais e outras – e as relações sociais. As versões de histórias tradicionais que podemos ler em *Revolting Rhymes* (de 1982) de Roald Dahl²² são um ótimo exemplo de uma reescrita criativa e libertária para além do quadro das reescritas feministas.²³ De resto, nas versões de Dahl, como nas versões feministas e nas versões góticas, a violência expurgada ao longo de séculos de transformação figura de novo em todo o seu esplendor. Relembro aqui o argumento da sua utilidade: afinal, os contos também cumprem a função de exorcizar medos, processo esse que só pode ser levado a bom cabo através de uma figuração explícita do monstruoso ou do mal. Regressa também aqui a animalidade – como

²² Encontram-se traduzidas em português como *Histórias em verso para meninos perversos* (Lisboa: Teorema, 1982).

²³ É possível argumentar vertentes feministas nestes contos em verso: afinal, o Capuchinho Vermelho mata o lobo e faz da pele uma bela estola, ao que junta uma mala de pele de porco, feita da pele tirada aos Três Porquinhos.

parte integrante do humano –, entretanto rasurada. Sob novas formas, estas três vertentes das reescritas contemporâneas – *nonsense*, gótico e feminista, que muitas vezes se sobrepõem – recuperam as funções originais dos contos tradicionais.

Devo ainda sublinhar que Angela Carter, Emma Donnoghue e outras autoras, evitam o perigo do politicamente correto e da regulação, na medida em que mantêm a complexidade do humano. Por outro lado, as suas histórias não se constituem enquanto catecismo: são, antes do mais, literatura e *ludus*, parte do jogo infinito de linguagem e de figurações sempre em transformação – tal como o maravilhoso –, em diálogo e abertas a recontos e reconfigurações novos. As reescritas feministas dos contos de encantamento terão começado por estar circunscritas a literatura (des)classificada como “feminista”, nas décadas de 1970 e 1980. Isto é, uma literatura de gueto – ou de culto. Mas porque o texto imita o texto, porque a vida imita o texto, e depois o texto imita a vida – porque vida e texto existem em relações de intertextualidade mútua – qualquer uma de nós que tenha ido ao cinema ver *Shrek*, a pretexto de acompanhar uma criança, verifica que alguma coisa mudou, ou está a mudar no mundo das fadas – e, por arrastamento, no nosso, deste lado do espelho.

8. Considerações finais

A história dos contos tradicionais, da variedade de abordagens e da variedade de géneros contemporâneos de reescrita, que apresentei em versão necessariamente sucinta, demonstra que os contos são caracterizados, antes do mais, pela sua capacidade de adaptação a novas realidades sociais, tendo, portanto, um potencial *poiético* – isto é, a capacidade de produzir novas versões – inesgotável.

Oficinas de reescrita dos contos são um instrumento pedagógico com muito potencial, facilmente adaptável a públicos diferentes. Algumas das estratégias de reescrita estão já patentes nos exemplos da literatura acima dados, a saber, a mudança de voz e perspetiva, bem como do perfil das personagens e a relocalização de um conto em contexto contemporâneo:

e se fosse a fada a contar a história de *Cinderela*? E se o Príncipe não fosse atraente mas aborrecido? E se o baile fosse uma ida à discoteca num contexto urbano contemporâneo? Como seria Branca de Neve vista pela madrasta? E assim sucessivamente. Tendo já usado estas estratégias em aulas e oficinas de escrita para jovens adultos, pude verificar que qualquer uma delas deu origem a uma multiplicidade de contos divertidos e que produziram uma profícua discussão sobre os papéis sociais atuais que cada personagem, de alguma reforma, representava.

A organização em torno dos objetos simbólicos – a maçã, o sapato, a agulha, o lobo – é ainda outra das estratégias possíveis, obrigando à descodificação e recodificação simbólica de cada objeto em novo contexto, e produtora de uma trama e de um desenlace necessariamente diferentes dos tradicionais. De novo, pode com facilidade ser transferida para outras histórias conhecidas e aqui não mencionadas.

Para além destes aspetos, que se prendem com a sua especificidade enquanto histórias do maravilhoso, os contos são ideias para a aquisição de vocabulário novo em áreas semânticas da escolha da professora, e para o treino da escrita da ficção narrativa, uma vez que seguem fórmulas: baseados num vocabulário simples, são estruturados em episódios centrais, facilmente reconhecíveis, em objetos do quotidiano que adquirem dimensão simbólica, em personagens – animais e humanas – banais para as quais se imagina uma vida alternativa.

Fundamental é manter a metamorfose, de objetos, animais e humanos, única condição necessária ao maravilhoso: reside aí a educação para a imaginação e, logo, para pensar a mudança. Assim, os contos reescritos e contemporâneos mantêm, em simultâneo, como defende Marina Warner, a capacidade para fazer sentido da experiência vivida, para exorcizar os medos, e para pensar possibilidades alternativas àquelas que conhecemos – e que por vezes imaginamos como destino.

9. Referências

9.1. Bibliografia

- ATWOOD, Margaret. 1993. *Good Bones*. Toronto: Coach House Press [1st ed.: 1992].
- BARASH, David P. and NANELLE BARASH. 2006. *Madame Bovary's Ovaries: A Darwinian Look at Literature*. Delta Trade.
- BASILE, Giambattista. 2007. *The Tale of Tales, or Entertainment for Little Ones*. Foreword by Jack Zipes. Illustrations by Carmelo Littere. Transl.: Nancy L. Canepa. Detroit: Wayne State University Press. [Ed. Orig.: *Lo cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille*, 1634].
- BETELHEIM, Bruno. 1977. *The Uses of Enchantment: the Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf.
- BETELHEIM, Bruno. 1998. *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand. [6^a Ed. Trad: Carlos Humberto da Silva].
- BUTLER, Judith. 1993. *Bodies that Matter*. New York and London: Routledge.
- BUTLER, Judith. 1990. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- CARDIGOS, Isabel. 1996. *In and Out of Enchantment: Blood Symbolism and Gender in Portuguese Fairytales*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- CARTER, Angela. 1982. *The Bloody Chamber and Other Stories*. Harmondsworth: Penguin Books [1st ed.: 1979].
- CARTER, Angela. 1991. *O Quarto dos Horrores*. Lisboa: Caminho [Tradução: Maria Adélia Silva Melo].
- CARTER, Angela. (Ed.). 1990. *The Virago Book of Fairy Tales*. London: Virago Press.
- CARTER, Angela. (Ed.). 1992. *The Second Virago Book of Fairy Tales*. London: Virago Press.
- COOVER, Robert. 1991. The Dead Queen. In Patrick McGrath e Bradford Morrow. (Eds.). *The Picador Book of the New Gothic*. London: Picador, 165-178.
- DAHL, Roald. s.d.. *Histórias em verso para meninos perversos*. [Ilustrações de Quentin Blake. Trad: Luísa Ducla Soares. Lisboa: Teorema. Public.original inglesa: 1982].
- DONOGHUE, Emma. 1998. *Kissing the Witch: Old Tales in New Skins*. Harmondsworth: Penguin Books [1st ed.: 1997].

- FONSECA, Olga Maria da Costa. 2010. O conto maravilhoso e o desenvolvimento de um raciocínio ético. Tese de Doutoramento policopiada. Faro: Universidade do Algarve.
- FRANZ, Marie Louise von. 1978. *L'Interprétation des contes de fées*. Paris: Ed. Jacqueline Renard.
- GAIMAN, Neil. 1999. Snow, Glass, Apples. In *Smoke and Mirrors*. London: Headline.
- GARNER, James F. 1994. *Politically Correct Bedtime Stories: Modern Tales for Our Lives and Times*. London: Macmillan.
- GILBERT, Sandra M. and SUSAN GUBAR. 1984. *The Madwoman in the Attic: the Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven and London: Yale University Press, 1984 [1st ed.: 1979].
- LE GOFF, Jacques. 2009. *Heróis e Maravilhas da Idade Média*. Petrópolis: Editora Vozes. [Tradução: Stephania Matousek. Edição original: Seul, 2005].
- LIEBERMAN, Marcia R. 1972. 'Some Day My Prince Will Come': Female Acculturation through the Fairy Tale. *College English*, Vol. 34, No. 3 (Dec., 1972), 383-395.
- PIRES, Maria da Natividade Carvalho. 2001. Pontes e Fronteiras. Da literatura tradicional à literatura contemporânea. Tese de Doutoramento policopiada. Coimbra: Faculdade de Letras.
- PROPP, Vladimir. 2000. *A Morfologia do Conto*. Lisboa: Vega. [Pref.: Adriano Duarte Rodrigues. Trad.: Jaime Ferreira; Vítor Oliveira. 4.^a edição].
- SEXTON, Anne. 1971. *Transformations* With drawings by Barbara Swan. Boston: Houghton Mifflin. Incluído em *The Complete Poems*. Foreword by Maxine Kumin. Boston: Houghton Mifflin, 1981, 221-295.
- STONE, Kay. 2008. *Some Day Your Witch Will Come*. Detroit: Wayne State University Press.
- TODOROV, Tzvetan. 1977. *Introdução à Literatura Fantástica*. Lisboa: Moraes. [Trad: Maria Ondina Braga. Ed. original francesa: 1970].
- WARNER, Marina. 1994. *From the Beast to the Blonde. On Fairy Tales and their Tellers*. London: Chatton & Windus.
- WILDE, Oscar. 1999. *The Complete Works of Oscar Wilde. The Centenary Edition*. Edwards, Owen; Terence Brown; Declan Kiberd (Eds.). Glasgow: HarperCollins.
- WINTERSON, Jeanette. 1989. *Sexing the Cherry*. London: Jonathan Cape.

ZIPES, Jack. 2006. *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York and London: Routledge [1.^a ed.: 1983].

9.2. Webgrafia

A Transcription of Charles Dickens's "Frauds on the Fairies" (1 October 1853):
<http://www.victorianweb.org/authors/dickens/pva/pva239.html>

(Página deixada propositadamente em branco)

GAGUEZ E VENTRILOQUIA: A ESCRITA CRIATIVA COMO PRÁTICA DE CIDADANIA

Graça Capinha

1. Introdução

A partir do desafio à prática poética através de vários exercícios de escrita criativa, este breve ensaio propõe-se levar a cabo uma reflexão sobre políticas literárias e de linguagem na sala de aula, apoiando-se em instrumentos metodológicos que emergem de conceitos como "gaguez" (Deleuze & Guattari 1986) ou "ventriloquia" (Bernstein 1992). Trata-se de refletir sobre estratégias emancipatórias que resistem a um certo entendimento de literatura e/ou de língua e que, reportando-se ao experimentalismo poético do início do século XX, partem para uma exploração de espaços alternativos de construção de sentido. Os/as alunos/as não são aqui apenas entendidos/as como meros recetores/as de sentidos e/ou saberes, mas também como seus/suas potenciais criadores/as. É esse desafio a uma prática de cidadania activa que, acredito, a escola deve promover.

2. A Escrita, a Universidade e o "Real"

Em 1997, a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra aprovava a criação de um Curso Livre de Escrita Criativa, que se manteve vivo, ao longo destes já mais de 15 anos, através do renovado apelo de alunos/as cujo interesse pela literatura e pelos estudos literários sempre ultrapassou a ideia da formação universitária como algo que deve ter por desígnio principal a resposta ao objetivo, hoje tão em moda, da "empregabilidade".

Muitos/as foram os/as jovens universitários/as a recusar essa visão única da universidade como linha de montagem mercantilista, meramente destinada a produzir especialistas para manter a (re)produção de um “real” que, hoje, se vê reduzido a um único denominador comum: o do mercado (o emprego incluído). Mas, se há algo que decerto nos leva, pelo menos a alguns e algumas de nós, a rir tragicamente, é que o entendimento mais comum da atitude e/ou opção destes/as estudantes seja a crença errônea de que a literatura e o seu saber (o dos estudos literários) – como o de qualquer outra arte – se destinam apenas a algumas pessoas que, por *malaise* e situação económica privilegiada, não querem, ou não conseguem, lidar com o mundo do “real”. A esse tipo de pensamento abissal (Sousa Santos 2009), os/as que se refugiam nesse mundo “irreal e de fantasia” apresentam-se como pobres criaturas que não conseguem ter os pés na terra, podendo dedicar-se à leitura ou à escrita para se permitirem sofrer e/ou usufruir inteiramente da sua “incapacidade” ou “inadaptação”. Continuamos pois a viver a separação das duas culturas e suas linguagens, mas a necessidade de uma segunda rutura epistemológica (Sousa Santos 1994) torna-se cada vez mais premente nesta nossa contemporaneidade. Trata-se de uma rutura difícil e que, em meu entender, teve início naquela segunda modernidade (Calinescu 1987) que emerge do desafio romântico – um desafio bem enraizado na realidade económica, social e política da Revolução Industrial, ao contrário daquilo que os seus epígonos nos quiseram fazer crer ao legar-nos uma literatura sobretudo de índole egocêntrica e sentimentalista (uma literatura em que a tradição portuguesa, infelizmente, continua a ser tão pródiga). A segunda modernidade ou modernidade estética, como também tem sido chamada, desafia as interpretações da primeira modernidade; ou, para ser um pouco mais rigorosa e justa, talvez deva dizer que desafia muitas das leituras erradas que desta foram feitas. Enfim, muito poderia aqui ser dito sobre a história moderna da noção de “conhecimento/saber” (de Descartes e Hegel a Nietzsche e a Heidegger, de Newton ou Comte a Planck ou Feyerabend, de Welleck e Wimsatt a Perloff ou Quatrain – para lançar apenas alguns traços dos vários territórios em que esta discussão poderia ocorrer) mas, feliz ou infelizmente, não é nisso

que este texto se centrará – apenas se pretendendo sublinhar que essas construções sociais do mundo, a que chamamos “real” e a que chamamos “conhecimento”, não passam disso mesmo: construções sociais, que se processam na linguagem e através da linguagem. Porém, tratando-se de um material social e histórico, a linguagem não é unívoca nem monolítica, antes se criando e recriando, agonisticamente, como diversa, plural e infinitamente plena de possibilidades do excesso que ainda se encontra por articular (Lecerle 1990).

Os/as estudantes que procuram a literatura e os estudos literários – e, sobremaneira, os/as que procuram lidar com os processos da criação literária propriamente dita, como acontece nessa nova/velha disciplina da escrita criativa –, longe de serem incapazes de lidar com o mundo “real” e o conhecimento meramente utilitário de um pensamento abissal, antes os pretendem pensar e questionar para, nesse ensejo, os procurarem re-*form*-ular (na linguagem e suas novas formas, como não poderia deixar de ser), desse modo reclamando para o presente a função social e/ou política do ato de criação poética primevo e original (Thomson 1978). Esses/as estudantes inscrevem-se, através dessa sua opção, na esteira das poéticas que optam pela escrita como um ato de cidadania, que se define pela livre abertura às possibilidades desse mesmo real (Olson 1966, Quartermain 1992). Pois, como perguntava o grande poeta modernista norte-americano Wallace Stevens (1982), se o futuro falhar (o futuro que certamente resultará de uma visão monolítica, que ainda nos domina, de modernidade e de progresso), quem nos poderá salvar? Onde estarão as alternativas?

Já Rousseau (2009), no seu *Contrato Social* e no dealbar do conceito de modernidade que ainda é dominante, via ser, também esse, o papel do ato poético – em que toda a comunidade se vê inscrita: quando necessário para o contrato social, há que o reformular, assim re-*form*-ulando o mundo, o conhecimento e/ou o pensamento, na procura de um outro devir, que não seja o da ausência de alternativas. Que isso se tenha perdido de vista e que o papel da cidadania, que é também da responsabilidade da universidade como agente fundamental para ensinar/formar para o pensamento e para o questionamento da realidade, se veja reduzido à

“empregabilidade” é, no mínimo, pouco científico – pelos próprios preceitos da moderna e hegemônica científicidade atual.

Digamos, então, que o primeiro objetivo da proposta de criação de um curso de escrita criativa foi, e continua a ser, acreditar que se trata, hoje mais do que nunca, de uma disciplina absolutamente crucial para cumprir os próprios desígnios da universidade como lugar de cidadania: não só lugar para a circulação do conhecimento (e que este não seja apenas aquele que, pragmática e utilitariamente, reduz o real ao que já existe) mas, sobretudo, para a criação/produção de conhecimento (o pensamento e/ou o questionamento de um real em devir). Defender a Escrita Criativa consiste, por isso e inextricavelmente, em defender o lugar e a importância não só da Literatura e dos Estudos Literários, mas também das Humanidades e de todas as Artes, na produção de conhecimento e, nesse processo, no aprofundamento da capacidade e da responsabilidade de o transformar. Recentemente publicada em Espanha, a coletânea *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, organizada por Carlos Lomas, apresenta os testemunhos de grandes pedagogos/as e escritores/as espanhóis contemporâneos acerca do papel da literatura no ensino da língua e na sua formação escolar e humana, sobretudo e ainda que em tenra idade, na sua consciencialização social e política durante o período pós-guerra civil e o franquismo. Ao ler o livro, não pude deixar de perceber que muitos/as de nós, portugueses/as educados/as no período da nossa ditadura, poderíamos dar exatamente aqueles mesmos testemunhos; e penso que é urgente que o façamos, sobretudo quando vemos os estudos literários a ser praticamente eliminados da formação escolar e/ou académica.

No fundo, trata-se de defender a urgência e a necessidade de manter a abertura à alternativa – e isso tem implicações científicas e políticas (não só de política científica, mas de cidadania). Penso que foi esta urgência e esta necessidade que levaram aquele grupo de alunos/as, em 1996, a solicitar a introdução desta área na Faculdade de Letras de Coimbra e que continuaram a justificar uma procura continuada por cursos desta natureza durante todos estes anos, de tal modo que se tornou necessário criar novos cursos e novos programas numa área que, fora de Portugal,

existe em praticamente todos os países europeus e americanos já a nível de estudos pós-graduados.

3. A Escrita Criativa em Portugal

Porém, nos últimos dois anos, o interesse parece vir a diminuir e afigura-se-me que isso se deve a dois fatores principais. Por um lado, a diminuição da presença da literatura nos *curricula* dos graus de ensino anteriores; e, por outro lado, a proliferação mercantilista de cursos de escrita criativa, largamente publicitados na internet e/ou por órgãos de poder local que, pelo menos assim, podem mostrar trabalho feito na área da cultura (de que vão certamente recolher dividendos políticos). Estes cursos são lecionados, a maior parte das vezes, por pessoas cuja única habilitação e/ou experiência para o fazer não passa da publicação de um livro de poemas ou de um romance numa editora que, nos EUA, seria chamada “*V-press*” (“V” de “*vain*” ou “*vanity*”, ou seja, uma editora que ganha dinheiro ‘com’ tudo aquilo que, por desejo de protagonismo e vaidade, qualquer um/a esteja disposto/a a pagar para ver publicado/a). Contudo, e sobretudo porque não defendo critérios de leitura e/ou de qualidade literária universais e não tenho qualquer atitude elitista: mais vale ter esses cursos – que põem gente a ler e a escrever, e/ou a lidar com o fenómeno literário – do que cursos nenhuns; e muitos deles serão, certamente, excelentes. Todavia, muitas vezes tratando-se de dinheiros públicos, talvez fosse importante haver uma maior atenção aos requisitos segundo os quais estes dinheiros são gastos; e o alargamento do ensino nesta área, a nível das universidades e das outras escolas, certamente levaria a escolhas mais bem informadas, sobretudo quando se trata de *ter de pagar* para poder aceder a uma qualquer forma de conhecimento. Recentemente, um trabalho de investigação a nível de mestrado desenvolvido, sob minha orientação, na Universidade de Coimbra, em que se apresenta um estudo de caso na área do ensino de língua através da escrita criativa (“*Esta marca que eu tenho na língua*”), levantou já alguns dados sobre esta situação no nosso país, e é sobretudo a versão unívoca

da abordagem subjacente à maior parte dos cursos que me parece ser mais preocupante (Fonseca 2010). Esperemos que outros estudos nos permitam, em breve, vir a ter uma perspetiva mais aprofundada sobre a proliferação deste tipo de cursos no nosso país.

4. Para um outro modelo de escrita criativa

E passo agora à apresentação da minha própria abordagem que, como talvez já se tenha tornado evidente, parte da teorização de um grupo de pensadores/as e poetas ligados a uma escola poética norte-americana, a *L=A=N=G=U=A=G=E School*, surgida em Nova Iorque, na década de 70. O seu principal mentor, Charles Bernstein, lecionava no Programa de Poética da Universidade de Nova Iorque, em Buffalo, durante os vários anos em que aí me desloquei para missões de investigação, tendo então a oportunidade de assistir a muitos dos seus seminários, tal como a muitos dos seminários de uma outra poeta do grupo, Susan Howe, e do próprio Robert Creeley, na altura, já um dos Papas das Letras norte-americanas. Neste modelo, a escrita é indissociável da reflexão poética e/ou política.

Falemos então de língua, que é a matéria da escrita. Começo por dizer, com Rae Armantrout, outra poeta *L=A=N=G=U=A=G=E*, que a ventriloquia é a língua-mãe (Armantrout 1991). Armantrout, tal como o vasto grupo de autores que se inscrevem nesta linha poética, tornam imediatamente clara a questão fundamental que permite o reconhecimento desta *escola*/movimento (e muitos destes autores e autoras continuam a recusar esse rótulo): a questão fundamental que os reúne é a sua constatação de que, enquanto poetas – enquanto fazedores do texto –, não podem eximir-se a uma reflexão sobre o poder, isto é, não podem eximir-se a uma reflexão sobre as políticas literárias contemporâneas e, mais do que isso, a uma reflexão sobre políticas de linguagem. Reconhecendo o poder que a linguagem tem sobre nós – reconhecendo que a linguagem nos fala, e reconhecendo que aquilo a que chamamos “real” não é mais do que a uma construção social, uma ficção, que se fez hegemónica e que se naturalizou – ao poeta/à poeta cabe a responsabilidade de encontrar uma

linguagem emancipatória, uma linguagem que recuse a “naturalidade” dessa língua-mãe que faz ventríloquos/as de todos/as nós. Para tal, a principal tarefa do/a poeta é a de se impedir de usar imagens reconhecíveis do mundo pois, ao oferecer o reconhecimento fácil dessas imagens, o/a poeta estaria apenas a legitimar a ordem desse mesmo mundo. Por isso, uma outra autora deste grupo, Lyn Hejinian, afirma que a ideologia se tornou uma linguagem lírica muito importante – que urge questionar e rever.

O problema, hoje em dia, e tal como Charles Bernstein reconhece, é que, depois de todas as descobertas científicas e tecnológicas que levaram à revisão de todas as imagens do mundo e de nós próprios; hoje, depois de reconhecermos a impossibilidade de conseguir uma totalização do sujeito ou uma qualquer totalização discursiva; hoje, depois de aceitarmos a desordem, o caos, a fragmentação – como poderemos continuar a produzir conhecimento? Como poderemos continuar a produzir sentido(s)? (Bernstein 1992) Como é possível que continuemos a ser meros ventríloquos e a repetir as mesmas imagens do mundo – como se nada tivesse acontecido? É por isto que, tenho que confessar, cada vez me espanto mais com a permanência dos modelos de representação da maior parte dos escritores do atual cânone literário de língua portuguesa.

Como reinventar as imagens do mundo que irão deslegitimar aquelas sobre as quais assenta a ordem hegemónica?

Este foi, e continua a ser, o grande desafio que as ciências e as artes do início do século XX nos deixaram. Um desafio ao qual urge – cada vez mais, como podemos perceber no atual estado a que o mundo chegou – responder. Este é o desafio que a escola $L=A=N=G=U=A=G=E$ chama a si: porque é *na* linguagem e *através* da linguagem que aquilo a que Bernstein chama “a conspurcação do espaço público” acontece – uma conspurcação que resulta, no seu dizer, das colheradas de anti-obstipante que aqueles que têm um acesso privilegiado aos *media* nos despejam diariamente pela goela abaixo. Mas é também *na* linguagem e *através* da linguagem que existe a possibilidade de criar estratégias – e continuo a usar a linguagem de Bernstein – de anti-absorção e de impermeabilização (à ideologia), e de reinvenção.

A gaguez é uma dessas estratégias de resistência à ventriloquia (Deleuze & Guattari 1986), que nos permite (re)inventar uma linguagem emancipatória: de facto, quem gagueja não deixa de falar e/ou de produzir sentido, mas obriga-nos a prestar outra atenção às palavras proferidas. Prestando atenção a um som, a uma forma que não sai “naturalizada”, damos conta da linguagem como construção, num difícil processo de criação de forma/sentido. A forma chama a nossa atenção e, mais do que isso, é nas interrupções/fendas (o equivalente ao sinal “=” da palavra $L=A=N=G=U=A=G=E$), que se abrem, que poderemos encontrar outras possibilidades e outras alternativas ao sentido que naturalizamos como “o correto”.

5. Alguns exercícios

E por que não usar isto mesmo para ensinar a língua?

Partindo de um título de um livro, *The Years as Catches*, de um outro poeta norte-americano, Robert Duncan, que foi uma das principais influências na $L=A=N=G=U=A=G=E$ School, inventei o meu primeiro exercício de escrita criativa: o “*Catch*”. O significado da palavra é plural: apanhar; pescar; caçar; entrar no tom (quando se está num coro, por exemplo).

Na aula de Inglês, usaremos textos de vários/as autores/as de Língua Inglesa e poderemos ter curtos fragmentos de textos de natureza diversificada: de Shakespeare ou Chaucer a artigos de jornal ou à meteorologia; de Philip Larkin ou Auden a Hemingway ou Oscar Wilde, de discursos políticos à crítica de televisão. A ideia é aproximar o texto literário dos/as alunos/as, democratizando a relação entre os vários usos da linguagem escrita.

Dividindo a turma a meio, vamos pedir, aos/às que ficam em pé, que leiam ininterruptamente os fragmentos (curtos), repetindo se necessário, e movendo-se por entre os/as colegas, durante cerca de 2 minutos. Aos/às que ficam sentados/as, pedimos que tentem “apanhar/caçar/pescar” tudo o que conseguirem ouvir, criando versos – sem se preocuparem com as palavras (podem ficar apenas com sílabas) ou a sintaxe, ou “o que

faz sentido”. No final, repete-se esta parte, trocando os/as alunos/as de papel (quem leu, escreve; quem escreveu, lê).

Ao terminar esta fase, poderemos fazê-los entender algumas coisas: (1) o som tem uma materialidade – é uma matéria que não é transparente, mas, sim, opaca e difícil, que nada tem de muito natural; (2) estamos, todos os dias das nossas vidas, mergulhados/as em som, em linguagem (nas ruas, nos cafés, nas nossas relações pessoais, no computador, na TV, etc.) – e ela não aparece na forma com que a aprendemos na gramática, mas em simultâneo, sobreposta, espacializada; (3) passámos pela mesma experiência de uma criança ainda no ventre da sua mãe e nos seus primeiros meses/anos de vida – sem entender o sentido de todas aquelas vozes, que se apresentam fragmentadas e caoticamente, e de onde “apanham/caçam/pescam” som, que repetem, sem entender. É assim que todos/as entramos na linguagem e também numa outra língua: através do significante.

Fazer sentido é repetir – como os bonecos dos/as ventríloquos/as. Quando conseguimos “fazer sentido”, conseguimos poder sobre aquele caos mas, atenção, apenas se esse sentido for aceitável no contexto e/ou na comunidade em que nos encontramos (essa comunidade é a mão que faz mover a boca). E isso dá-nos prazer: somos aceites, existimos ali, sentimos que estamos em controle (mesmo sem o estar inteiramente). Antes de mais nada, para ganhar esse tipo de controle e de prazer, temos que aprender a língua.

Mas as palavras que repetimos têm também significados/conceitos que não foram criados por nós. Esses significados/conceitos já existiam na sua relação convencional e arbitrária com o significante, já estavam à nossa espera, e são o sentido do qual, doravante, estamos prisioneiros/as – até para nos dizermos a nós próprios/as. E é aqui que o gaguejo se torna importante.

Por isso, vamos passar à leitura dos textos escritos pelos/as alunos/as. Nessa leitura, outras coisas podem ser percebidas: (1) que há sentido a emergir da contingência das palavras (Barthes 1992) e, muitas vezes, permitindo-nos inaugurar novas metáforas e/ou novas visões do mundo; (2) que, embora os textos lidos fossem os mesmos, houve palavras que

foram “escolhidas”, por vezes, repetidamente, por alguns e algumas alunos/as e que não surgem nos poemas criados pelos/as outros/as – porque as palavras têm pesos diferentes nas nossas vidas e ouvimos/registamos mais as palavras que, por qualquer razão, mais peso tiveram nas nossas experiências sempre subjetivas (nenhuma vida é igual a outra); (3) no processo aleatório, fizemos uma escolha que não foi racional e/ou intencional, mas houve um processo inconsciente, que tem que ver com a memória individual – e é essa gaveta, esse arquivo, que se “abre” neste processo de escrita; (4) finalmente, que a inspiração assenta precisamente na memória e num qualquer evento contingente que “entra no tom” (*catch*) de uma qualquer experiência individual e subjetiva – “abre-se” a memória e deixam-se fluir livremente essas palavras para a nossa escrita.

Finalmente, este exercício permitiu-nos gaguejar – chamar a atenção para a forma e a materialidade da língua, e, ao conseguirmos libertar-nos da forma como temos de a usar para fazer sentido, criámos sentidos outros e pudemos verdadeiramente assumir poder sobre a forma de dizer/escrever o mundo. É isso que a literatura faz.

Podemos agora oferecer dois desafios: (1) reescrever o poema de acordo com aquilo que é “aceitável”, ou seja, corrigir os erros de sintaxe e de ortografia, apagar sílabas ou fazer palavras a partir delas; (2) reescrever o poema de acordo com o que cada um/a considera ser o(s) seu(s) sentido(s), mesmo que isso signifique manter a opacidade da linguagem. Passando à leitura das duas possibilidades, os/as alunos/as perceberão que a segunda opção implica o risco do solipsismo, ou seja, o risco de ficar a falar sozinho/a.

Ter poder/prazer com a língua depende de quão bem a conhecemos – para podermos ser nós a “manipular a nossa própria boca” e deixarmos de ser apenas bonecos de um ventríloquo. Teremos sempre que adequar o uso da língua ao contexto em que nos encontramos: para não ficarmos a falar sozinhos/as ou para resistirmos a sentidos que nos são impostos. E talvez aqui seja possível falar da necessidade de encontrar uma justiça poética: o equilíbrio entre a *repetição* do ventríloquo e a *variação/resistência* ao sentido dominante – e de como esse equilíbrio não tem critérios universais, já que o que é repetição para mim pode ser variação

para outro/a. Em qualquer dos casos, a plasticidade e a textura do som serão sempre o primeiro corpo a explorar.

Outro exercício poderá ser passar à utilização da repetição, procurando captar o ritmo da língua. Começar por pedir que, ao lerem o seu poema, identifiquem uma ou duas palavras cujo som se destaca. Seguidamente, pedir que repitam/escrevam essa(s) palavra(s) em sítios que considerem ser os mais importantes do poema, fazendo várias tentativas e, de cada vez, pedindo que expliquem se e como o sentido vai sendo alterado. Neste trabalho, começará a ser notória a relação tensa que existe entre palavra e silêncio – uma tensão que a poesia trabalha, nomeadamente, através do verso.

A ver ainda com a forma como a língua interfere na forma de nos dizermos e como inevitavelmente usamos a linguagem do outro, um exercício a várias mãos: passar o poema para o/a colega do lado e pedir-lhe que elimine tudo o que não considere importante em termos de significado. A seguir, devolver o texto ao autor original e pedir que reescreva o texto, agora limitado pelo colega, com menos palavras e menos sentidos. Dizer-se depende das palavras/sentidos à nossa disposição – e é a comunidade que nos oferece (ou não) esse material. Somos seres transdiscursivos e transindividuais (Foucault 1992), sempre em processo, sempre em ato de fala. Esta é uma boa forma de questionar o entendimento dominante do/a autor/a como indivíduo auto-suficiente, um génio absolutamente original – um entendimento que herdámos de um certo epigonismo romântico e/ou burguês.

6. Notas finais

Estes são apenas alguns dos exercícios possíveis para ativar o potencial criativo dos/as alunos/as, procurando que a aprendizagem se desenrole de forma participativa. A luta com a plasticidade e a textura do som evita o medo que a maior parte dos/as alunos/as tem do que considera ser “abstração”. Neste jogo com o som e as representações, toma-se consciência da materialidade e do artifício que a linguagem significa, e do

poder que sobre ela se pode conseguir se a conhecermos de forma cada vez mais aprofundada. Joga-se com a correção e a incorreção a partir de diferentes perspetivas, permitindo, simultaneamente, que os/as alunos/as vão tomando consciência de outras dimensões que, sendo estéticas, são, de igual modo, dimensões sociais e políticas. No prazer desse jogo se cria o sentido de ação e de participação – na língua e através da língua. Aí se inaugura o sentido da cidadania.

7. Referências

- ARMANTROUT, Rae. 1991. *Necromance*. Los Angeles: Sun & Moon Press.
- BARTHES, Roland. 1981. *O Grau Zero da Escrita seguido de Elementos de Semiologia*. Lisboa: Edições 70.
- BERNSTEIN, Charles. 1992. *A Poetics*. Cambridge: Harvard University Press.
- CALINESCU, Matei. 1987. *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*. Durham: Duke University Press.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, FELIX. 1986. *Kafka: Toward a Minor Literature*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- DUNCAN, Robert. 1966. *The Years as Catches*. Berkeley: Oyez.
- FONSECA, Teresa Margarida Ferreira. 2010. 'Essa Marca que Eu Tenho na Língua'. O Papel da Escrita Criativa na Reinserção Social: Um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Lisboa: Vega, 1992.
- HEJINIAN, Lyn. 2000. *The Language of Inquiry*. Berkeley: University of California Press.
- LECERCLE, Jean-Jacques. 1990. *The Violence of Language*. London: Routledge.
- LOMAS, Carlos. Org. 2008. *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.
- OLSON, Charles. 1966. Projective Verse. In *Selected Writings*. New York: New Directions.
- QUARTERMAIN, Peter. 1992. *Disjunctive Poetics. From Gertrude Stein and Louis Zukofsky to Susan Howe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 2009. *Contrato Social*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2009. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Orgs. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 1994. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.
- STEVENS, Wallace. 1982. Owl's Clover. In Wallace Stevens. *Opus Posthumous*. New York: Vintage Books.
- THOMSON, Denys. 1978. *The Uses of Poetry*. London: Cambridge University Press.

(Página deixada propositadamente em branco)

ÁRVORE, REDE E LABIRINTO: O HIPERTEXTO ELETRÔNICO NA APRENDIZAGEM E NO ENSINO

Manuel Portela

1. Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, a rápida expansão da textualidade eletrônica em rede fez do hipertexto eletrônico uma das ferramentas centrais no processo de ensino-aprendizagem. A mudança nas tecnologias de comunicação originou assimetrias evidentes entre as literacias grafocêntricas tradicionais, predominantes na geração dos docentes, e as literacias multimodais digitais, típicas na geração dos discentes. A reflexão teórica inicial, realizada quer pela teoria dos média, quer pelas ciências da educação, sobrevalorizou os efeitos cognitivos e pedagógicos das novas tecnologias. Com efeito, as mudanças efetivas nas práticas de ensino-aprendizagem decorrentes da introdução dos média digitais continuam a ser bastante limitadas. Por outro lado, o impacto das práticas da sociedade da informação em rede no desenvolvimento das capacidades cognitivas de crianças, adolescentes e jovens tem sido objeto de avaliações opostas.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o potencial da Internet enquanto arquivo aberto de materiais e ferramentas suscetíveis de serem incorporados em processos formais de aprendizagem. O modelo de reflexão aqui proposto usa a própria Internet como espaço de reconcetualização da natureza da aprendizagem e do ensino, sem estabelecer modelos educativos *a priori* como critérios de avaliação do universo hipertextual. Propõe-se explorar formas de utilização do hipertexto eletrônico que possam torná-lo mais produtivo num contexto formal de aprendizagem e de ensino, pensando a Internet como meio e como modelo de apren-

dizagem. Serão descritas algumas práticas e atividades que ensaiam uma compreensão mais profunda da lógica hipertextual e dos seus usos em processos cognitivos. Espera-se deste modo contribuir para uma mudança conceitual no modo de encarar o hipertexto eletrônico e para uma maior integração dos recursos eletrônicos em rede no processo educativo.

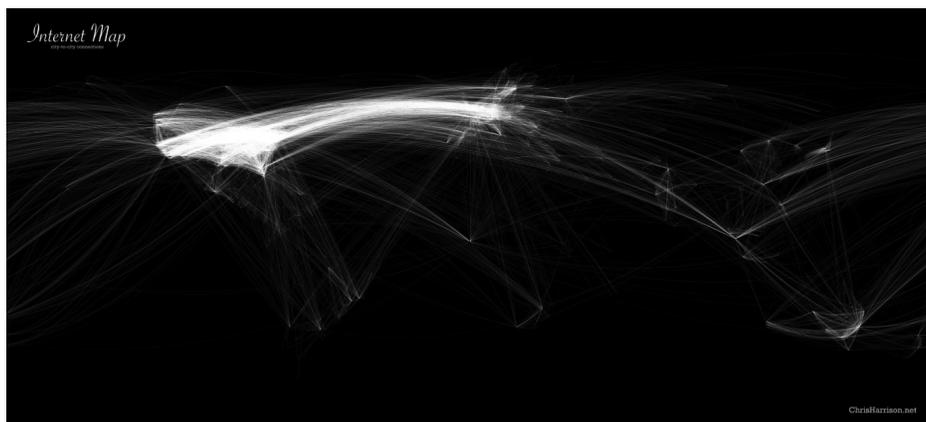


FIGURA 1. Internet Map: World City-to-City Connections. © 2007 Chris Harrison.

Este ensaio começa com uma breve reflexão sobre noções de ensino-aprendizagem na sua relação com as tecnologias informáticas de comunicação. Considera em seguida a natureza particular da literacia digital e do hipertexto eletrônico. Por fim, descreve de modo exemplificativo um conjunto de formas, práticas e regras que podem ajudar os docentes a tirar melhor partido do uso dos recursos eletrônicos em linha na sala de aula. São tratadas questões como ‘ensinar e aprender com hipertexto’, ‘o hipertexto como texto coletivo em construção’, ‘como avaliar um sítio web?’, ‘a utilização de fontes eletrônicas’ e ‘o manual escolar no contexto da Internet’. Além de uma pequena bibliografia selecionada, são indicadas em anexo, a título de exemplo, algumas ferramentas e fontes em linha úteis nas aulas de Língua Inglesa.

2. Ensino, aprendizagem e tecnologias de informação

One chief effect of electronic hypertext has been the way it challenges now-conventional assumptions about teachers, learners, and the institutions they inhabit. It changes the roles of teacher and student in much the same way it changes those of writer and reader. Its emphasis on the active, empowered reader, which fundamentally calls into question general assumptions about reading, writing, and texts, similarly calls into question our assumptions about literary education and its institutions that so depend on these texts. (Landow 2006:272)

As práticas formais de ensino estão, desde os seus primórdios, diretamente ligadas às tecnologias de comunicação. Da identificação entre ensino e letra resultou a produção das sociedades grafocêntricas que colocaram a escrita no centro dos seus processos de reprodução e de organização. A escola definiu-se desde a Antiguidade como a instituição da letra e da sua disciplina. A institucionalização e generalização do alfabeto (e de outras formas de escrita) acelerou-se com a invenção da imprensa, que permitiu transformar a leitura e a escrita da letra numa poderosa ferramenta cognitiva e de socialização dos indivíduos, e de administração e controle das sociedades. A literacia da letra impressa tornou-se de tal forma dominante nas práticas pedagógicas dos últimos séculos que pôde identificar-se quase inteiramente com a própria ideia de escola, de ensino e de aprendizagem. O advento dos meios eletrónicos digitais nas últimas décadas do século XX constitui uma reconfiguração desse currículo histórico centrado na escrita e na leitura da letra, atualmente designado como literacia digital.

Na nova situação comunicacional, dois aspetos em particular contribuem para redefinir a literacia: a capacidade de integração das materialidades da escrita, do som, da imagem e da imagem animada em modos de comunicação multimodal; e a possibilidade de integração em redes, síncronas e assíncronas, de todos os artefactos comunicativos produzidos através da integração daquelas materialidades específicas. Além disso,

uma parte cada vez mais significativa do património documental anterior (bibliográfico, fonográfico, cinematográfico, etc.) é republicada sob formas digitais, juntando-se deste modo à produção entretanto nascida em meio digital. Por outro lado, a ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação, nos múltiplos espaços públicos e privados, resulta num conjunto de interações entre as literacias grafocêntricas impressas e as literacias multimodais digitais. O crescimento exponencial de um espaço público eletrónico, mantido por milhões de servidores e de computadores pessoais ligados em rede, redefine a publicação e a distribuição da informação na era digital. Este espaço audiovisual eletrónico de escrita e leitura torna possível a coexistência contígua de inúmeros atos e artefactos de comunicação, em múltiplos graus de formalidade e informalidade, tanto de natureza institucional, como de carácter individual.¹

A descrição e a análise dos efeitos das novas tecnologias sobre as práticas culturais e linguísticas originaram nas últimas duas décadas um largo corpo de estudos, que atravessa transversalmente muitas disciplinas das ciências sociais e humanas. Seja no campo das tecnologias educativas, através do desenvolvimento de software educativo, seja no campo da observação das mudanças nos comportamentos e relações sociais, este corpo de estudos reflete quer a perceção do valor pedagógico e didático das ferramentas digitais, quer a consciência do alcance vasto das mudanças tecno-sociais em curso. No primeiro caso, refira-se o desenvolvimento de plataformas especificamente orientadas para tirar partido das multimodalidades e das interações em rede, síncronas e assíncronas, nos processos de ensino-aprendizagem. É o que acontece com as novas práticas multimédia de ensino em linha, combinadas ou não com o ensino presencial (*e-learning* e *b-learning*). No segundo caso, constate-se o surgimento de revistas e projetos de investigação especificamente orientados para o estudo das dinâmicas entre tecnologias digitais e práticas sociais

¹ É o potencial deste universo descentrado e aparentemente caótico de materiais que pretendo tomar como objeto central deste artigo e não os sítios ou aplicações concebidos de raiz como projetos didáticos e educativos, embora estes sejam também considerados enquanto parte do universo de documentos em linha.

e cognitivas.² Isto mesmo é manifesto no desenvolvimento de uma sociologia da cultura digital e na emergência de projetos de investigação e de empresas baseadas na criação de programas informáticos que analisam de forma agregada os múltiplos padrões da cultura digital.³

Estas mudanças tecnoculturais são resultado da transformação geral dos processos produtivos na sociedade da informação, reforçadas por políticas de financiamento e incentivo ao uso dos meios digitais em todos os setores. Na última década, várias iniciativas quer da União Europeia, quer dos governos nacionais melhoraram significativamente as infraestruturas de informação e comunicação nos diferentes níveis de ensino. Entre as principais iniciativas em Portugal refiram-se o ‘Programa Operacional da Sociedade do Conhecimento’ [www.posc.mctes.pt/index.

² Uma série recente de quatro livros, resultantes de um projeto de investigação em curso no Massachusetts Institute of Technology sobre as tecnologias e o sujeito, trata aquela questão, combinando perspetivas psicológicas, sociológicas e antropológicas. Cf. Sherry Turkle, ed., *Evocative Objects: Things We Think With*, MIT Press, 2007; Sherry Turkle, ed., *Falling for Science: Objects in Mind*, MIT Press, 2008; Sherry Turkle, ed., *The Inner History of Devices*, MIT Press, 2008; e Sherry Turkle, ed., *Simulation and Its Discontents*, MIT Press, 2009. Sherry Turkle tem sido a diretora da *MIT Initiative on Technology and Self* (<http://web.mit.edu/sturkle/www/techself>), iniciada em 2001. Vejam-se também Sherry Turkle, *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, Cambridge, Mass: MIT Press, 2004 [1ª ed. 1984] e *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, Cambridge, Mass: MIT Press, 1995, ambos com edição portuguesa (cf. bibliografia final). David Crystal sintetizou em *Language and the Internet*, Cambridge University Press, 2006 [1ª ed. 2001], diversos efeitos da comunicação eletrónica sobre os usos da língua e descreveu a emergência de uma linguística aplicada à Internet.

³ *First Monday* (fundada em 1996; publicada pela Universidade de Illinois em Chicago, <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/index>), *Journal of Computer-Mediated Communication* (fundada em 1995; publicada pela Faculdade de Biblioteconomia & Ciências da Informação da Universidade de Indiana, <http://jcmc.indiana.edu/>, 1995-2007, <http://www3.interscience.wiley.com/journal/117979306/home>, 2007-2010) e *Language@Internet* (fundada em 2004; publicada pelo Digital Peer Publishing, North Rhine-Westphalia, e pelo Centro das Bibliotecas Universitárias em Colónia, <http://www.languageatinternet.de/>) são três exemplos de revistas académicas em linha que abordam a comunicação mediada por computador a partir de perspetivas culturais, sociológicas e linguísticas. Na última década, diversos projetos têm analisado a especificidade das literacias digitais. Veja-se, por exemplo, *Transliterations: Research in the Technological, Social, and Cultural Practices of Online Reading* (iniciado em 2005, na Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, <http://transliterations.english.ucsb.edu/category/research-project>). No que diz respeito a investigação aplicada à Internet, sublinhem-se os projetos que desenvolvem aplicações e ferramentas para edição e colaboração em linha e também os inúmeros projetos, proprietários e em código aberto, dedicados à visualização de dados. Vejam-se os projetos compilados por Manuel de Lima, desde 2008, no sítio web *Visual Complexity*, <http://www.visualcomplexity.com/vc/> (consultado a 26 Ago 2010).

php (2000-2006)], o ‘Programa e-U, Campus Virtual’ [<http://www.e-u.pt/> (2003-presente)] e o ‘Plano Tecnológico Nacional’ [<http://www.planotecnologico.pt/> (2005-presente)]. Com um ritmo mais ou menos intenso, a generalização das tecnologias educativas digitais tem sido um objeto continuado das políticas públicas nacionais. O Ministério da Educação dos Estados Unidos da América, por exemplo, lançou recentemente um novo Plano Educativo Tecnológico [<http://www.ed.gov/technology/netp-2010> (2010)], com o objetivo de aumentar a ubiquidade dos processos digitais nas práticas escolares.

Apesar da percepção generalizada desta alteração e da sua evidência quotidiana nas nossas vidas e nas dos nossos alunos, nem sempre conseguimos tirar o melhor partido do potencial educativo e didático dos novos média e da Internet. Por um lado, o discurso ideológico dominante sobrevaloriza de forma acrítica as novas tecnologias como se o dispositivo tecnológico por si só gerasse melhores práticas de aprendizagem e de ensino. A introdução de novas ferramentas educativas informáticas – de que a instalação dos quadros interativos nas escolas portuguesas constitui um dos exemplos mais recentes – vem muitas vezes toldada por um discurso tecnofílico, cheio de chavões publicitários, que prejudica a compreensão da natureza específica da tecnologia, isto é, das suas potencialidades e das suas limitações, e dificulta a sua integração plena nas práticas educativas disciplinares. Um desejo irracional de automatização das tarefas, uma conceção neo-behaviorista da aprendizagem e uma valorização excessiva dos dispositivos de visualização – em detrimento dos modos manuais, corporais e verbais de interação com o mundo e com os outros – refletem, muitas vezes, uma interiorização acrítica da cultura digital no que esta contém de dispositivo tecnológico e ideológico de controlo e de disciplina social. A aceleração do tempo criada pela instantaneidade das representações automáticas tem, assim, o efeito perverso de colocar o aprendente como espetador e não como construtor do seu próprio conhecimento, e de submeter o docente aos constrangimentos dos dispositivos.

Por outro lado, os docentes têm dificuldade em imaginar como usar os novos recursos para mudar hábitos e disposições cristalizados nas suas

práticas pedagógicas. Os modos de utilização lúdica e social dos meios digitais, comuns para uma parte cada vez mais significativa de crianças, adolescentes e jovens do mundo pós-industrializado, não se transpõem automaticamente para o uso modular e formalizado necessário a uma aprendizagem gradual de processos e conceitos complexos em sala de aula. Ao mesmo tempo, parece evidente que a organização associativa da informação que o hipertexto eletrónico e outras ferramentas informáticas materializaram nos últimos vinte anos constitui uma poderosa base de construção e partilha descentralizada de conhecimento. A este processo de agregação da informação escrita e gráfica eletrónica soma-se a natureza crescentemente multimodal da informação produzida, com um aumento exponencial de ficheiros de som e de vídeo. De resto, é provável que os recursos educativos e didáticos (manuais escolares e outros materiais complementares, instrumentos de avaliação, modelos experimentais, etc.) sejam predominantemente eletrónicos e em linha dentro de poucos anos. O momento atual é pois um momento de acelerada transição para um ambiente educativo eletrónico em grande parte das disciplinas, nas quais se generalizará a interação individual com um *corpus* cada vez maior de ficheiros verbais, gráficos e audiovisuais e nos quais se acentuará também a interação entre discentes e docentes mediada por computador.

Um conjunto vasto de tópicos tem sido objeto de investigação aplicada nas últimas duas décadas. A criação de plataformas digitais que funcionam como extensão do espaço de trabalho e interação da sala de aula é um dos campos de intensa colaboração entre programadores informáticos e educadores. Existem atualmente em todo o mundo inúmeras plataformas com aqueles objetivos em todos os níveis de ensino. Uma das plataformas mais usadas no ensino secundário e superior em Portugal, por exemplo, é a plataforma de gestão de conteúdos escolares *Moodle* (<http://moodle.org/>), desenvolvida em regime de código aberto. Escolas e universidades, de forma mais ou menos programática, instalam e promovem a utilização desta e de outras plataformas educativas ou ambientes de aprendizagem virtual. Refiram-se, a título de exemplo, os ambientes virtuais de colaboração e aprendizagem *Sakai* (<http://sakaiproject.org/>), *Blackboard* (<http://www.blackboard.com/>), *TopClass* (www.wbtsystems.com/).

com), *E-College* (<http://www.ecollege.com/index.learn>), *RightPath* (<http://www.rightreasantech.com/student-success-system/RightPath.aspx>) e *It's learning* (<http://www.itslearning.net/>). Estas aplicações incorporam na sua estrutura informática um determinado modelo das formas, práticas e instituições educativas. Enquanto ambiente virtual de aprendizagem, podem funcionar como substituto ou como extensão do ambiente presencial. Nestas plataformas, a didatização modular dos conteúdos, característica do manual escolar, pode combinar-se com a comunicação (síncrona e assíncrona), com o repositório de textos e imagens e com a utilização de vídeos educativos multimédia.

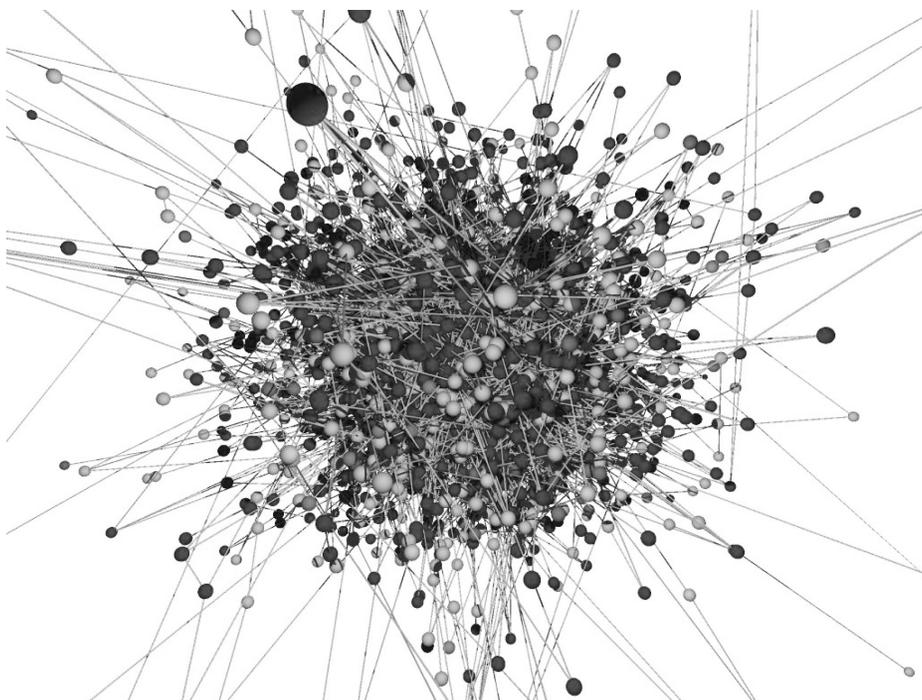


FIGURA 2. IP Mapping. © 2001 Stephen Coast.

Em suma, a tentativa de adaptar ou construir ferramentas informáticas úteis no processo formal de ensino-aprendizagem é visível nas plataformas em linha, com maior ou menor componente de ensino à distância,

na criação de portais temáticos de natureza educativa e em projetos de edição e publicação que envolvem docentes e discentes. A crescente dimensão social das ferramentas da chamada Web 2.0, que se tornaram dominantes durante a última década, aumentou o dinamismo de comunicação e de publicação em linha, incrementando a produção colaborativa e a participação coletiva no espaço público eletrónico. Algumas destas ferramentas, como os *wikis* e os blogues, têm sido usados também em experiências formais de ensino-aprendizagem. Aquilo que me proponho fazer nas duas secções seguintes, refletindo a partir da observação das mudanças em curso e da minha experiência como educador, é sugerir algumas práticas que permitem tirar melhor partido dos recursos em linha existentes. A atenção centrar-se-á portanto na utilização da própria Internet como um recurso valioso. Embora a maior parte dos exemplos indicados no anexo final diga respeito ao ensino das línguas e de áreas afins, os mesmos princípios, critérios e práticas são válidos, com as devidas adaptações, para outras disciplinas.

3. Hipertexto eletrónico: árvore, rede e labirinto

The hypertext link is the most fundamental structural property of the Web, without which the medium would not exist. It has parallels in some of the conventions of traditional written text – especially in the use of the footnote number or the bibliographical citation, which enables a reader to move from one place in a text to another – but these are optional features, and nothing in traditional written language remotely resembles the dynamic flexibility of the Web. (Crystal 2006:210)

Na definição original de hipertexto, formulada em 1965, Theodor Holm Nelson sublinhou o seu potencial cognitivo e metacognitivo. Este potencial resulta da interação individual com um *corpus* vasto de materiais multimédia através de processos associativos e coletivos abertos. A literatura transforma-se num corpo de documentos multimodais interligados que

os utilizadores percorrem, anotam e modificam através de interações singulares, resultantes do próprio processo de produção de conhecimento:

Let me introduce the word “hypertext” to mean a body of written or pictorial material interconnected in such a complex way that it could not conveniently be presented or represented on paper. It may contain summaries, or maps of its contents and their interrelations; it may contain annotations, additions and footnotes from scholars who have examined it. Let me suggest that such an object and system, properly designed and administered, could have great potential for education, increasing the student’s range of choices, his sense of freedom, his motivation, and his intellectual grasp. (Nelson:144)

As estruturas hipertextuais podem ser concebidas de modo a maximizar a modularização da informação e os percursos associativos entre módulos, mas é a fragmentação e reassociação de materiais inerentes ao modo de leitura hipertextual que potencia a sua produtividade informativa e expressiva. A flexibilidade cognitiva que Ted Nelson reconheceu no hipertexto enquanto instrumento de produção de conhecimento e de associação da informação aproxima-se das teorias construtivistas da aprendizagem.

Timothy Berners-Lee – inventor do protocolo World Wide Web, diretor do World Wide Web Consortium (W3C; <http://www.w3.org/>) e um dos proponentes da Web semântica – e outros investigadores têm sublinhado a natureza emergente e imprevisível das interações entre infraestruturas, aplicações informáticas e relações sociais mediadas pelos dispositivos digitais e pelo software. A Internet é justamente o resultado dessa retroalimentação continuada que integra práticas sociais, dispositivos eletrónicos e algoritmos num mesmo sistema:

At the micro scale, the Web is an infrastructure of artificial languages and protocols; it is a piece of engineering. However, it is the interaction of human beings creating, linking, and consuming information that generates the Web’s behavior as emergent properties at the macro scale. These properties often generate surprising properties that require new analytic methods to be

understood. Some are desirable and therefore to be engineered in; others are undesirable and if possible engineered out. We also need to keep in mind that the Web is part of a wider system of human interaction; it has profoundly affected society, with each emerging wave creating new challenges and opportunities in making information more available to wider sectors of the population than ever before. (Hendler et al. 2008:63)

A Web gera dinâmicas e fenômenos emergentes também no que diz respeito aos modelos de aprendizagem. A aprendizagem formal pode ser descrita como um percurso conceitual concebido para interferir na dinâmica das representações do real de que o sujeito dispõe e desenvolver assim novas capacidades de interação com o mundo e com os outros. Podemos identificar pelo menos quatro tipos de interferência na dinâmica das representações: (a) acrescentar às representações anteriores; (b) modificar as representações anteriores; (c) substituir as representações anteriores; (d) complexificar as representações anteriores. A aprendizagem formal favorece igualmente uma tomada de consciência do conhecimento enquanto processo de construção, dependente de um ponto de vista e de uma perspectiva. Esta tomada de consciência da natureza processual e construída do conhecimento manifesta-se através de: (a) atos de recontextualização, isto é, de aplicação de conceitos em novos contextos; (b) atos de apropriação, isto é, de integração de novos conhecimentos no conjunto de representações anteriores; (c) atos de metacognição, isto é, de autorrepresentação sobre o modo como o sujeito constrói o seu próprio conhecimento, e de que forma determinada perspectiva se reflete no objeto construído.

Considerado como conjunto de percursos possíveis entre documentos ou segmentos de documentos, o hipertexto eletrônico materializa fundamentalmente três tipos de estrutura: a árvore, a rede e o labirinto. As estruturas arborescentes correspondem a estruturas hierárquicas determinadas pela sintaxe informática que estabelece as relações entre ficheiros em níveis sucessivos de encaixe e dependência. As ligações principais que, dentro de cada sítio, abrem uma nova página organizam-se hierarquicamente. Por seu turno, as estruturas reticulares resultam das ligações

transversais entre ficheiros independentemente do nível hierárquico que cada ficheiro ocupa no sítio de publicação original. As ligações entre sítios, por exemplo, criam novos nós que expandem reticularmente a estrutura associativa. O mesmo acontece com os resultados de uma pesquisa aberta que coloca em contiguidade documentos provenientes de conjuntos documentais disjuntos e concetualmente afastados. Finalmente, as teias labirínticas resultam da interação constante entre os dois tipos de estruturas anteriores. Ao percorrer um sítio web específico ou o conjunto da World Wide Web enquanto agregado de páginas e de sítios, os leitores fazem percursos labirínticos, abrindo ligações para novas páginas ou regressando a páginas já percorridas.

Podemos ainda pensar no hipertexto eletrónico não só como o agregado multimodal de materiais e das suas ligações, mas também enquanto modo de escrita, publicação e leitura, isto é, como o conjunto de práticas tecno-sociais que institui e promove a atual literacia digital. A flexibilidade do hipertexto eletrónico, particularmente nos programas e plataformas caraterísticos da Web 2.0, resulta numa crescente socialização das práticas de escrita, publicação e leitura. Enquanto espaço aberto de escrita, publicação e leitura, permite aos esccritores acrescentar novos materiais e novas ligações, que ficam disponíveis para novos atos de leitura e de escrita. As redes de escrita e leitura caraterísticas da cultura impressa tendem a reconfigurar-se em função das capacidades tecnológicas do novo meio, que coloca em contiguidade virtual todos os materiais e todos os utilizadores, independentemente da sua localização institucional e geográfica. A possibilidade de ligação remota, combinada com a crescente mobilidade dos dispositivos, promove a ubiquidade social e geográfica das interações mediadas por meios digitais.

Enquanto construção explícita de associações, o hipertexto pode ser usado como uma metáfora dos processos cognitivos de construção de conhecimento através da aprendizagem formal. Aos textos e ligações pré-definidos pelo hiperescritor somam-se os novos textos e ligações acrescentados pelo hiperleitor e ainda as ligações imprevisíveis geradas pelos algoritmos de pesquisa. O conjunto das associações nunca está inteiramente determinado: às ligações pré-existentes, isto é, as ligações

ativas nos documentos consultados, acrescentam-se as ligações geradas pelos motores de pesquisa automática, que dependem dos termos de pesquisa introduzidos e dos algoritmos que realizam a pesquisa e hierarquizam os resultados. Deste processo, interativo e dinâmico, resulta a seleção e recombinação dos segmentos documentais segundo ligações geradas em resposta à intermediação conjunta de utilizadores e máquinas computacionais. Utilizador e máquina constituem-se como partes de um sistema cognitivo, um processo que N. Katherine Hayles descreve através dos conceitos de ‘intermediação’ (2008) e de ‘leitura maquínica’ (2010). As ligações explícitas constituem uma espécie de nível meta-informativo que oferece ao utilizador a meta-estrutura da informação apresentada. Mas as ligações explicitadas pelos códigos html são apenas um dos aspetos do processo de construção de associações que metaforiza na web o processo de aprendizagem. A lógica associativa parece ser intrínseca ao modo de funcionamento cerebral e ao processo de semiose em geral, pelo que a cultura algorítmica acentua a natureza emergente do sentido ao induzir processos combinatórios automáticos imprevistos.

A organização hipertextual da informação caracterizou desde sempre o modo de produção de materiais destinados ao ensino. Géneros hipertextuais como enciclopédias, dicionários, manuais, coletâneas e comentários dominaram os géneros didáticos desde a Antiguidade. Isto significa que a modularização da informação em níveis crescentes de complexidade e os dispositivos de referência cruzada entre fontes estiveram no centro dos métodos de ensino, das práticas didáticas e dos processos de arquivo e recuperação da informação. O desenvolvimento do hipertexto eletrónico apenas permitiu exponenciar os processos associativos internos e externos desenvolvidos pela cultura do códice manuscrito e do códice impresso, tornando possível cruzar os discursos para além das fronteiras disciplinares estabelecidas e mantidas pelas instituições do livro, como as bibliotecas e as universidades. Os factos atuais com maiores consequências parecem ser (1) o acesso ilimitado a uma variedade enorme de fontes digitais, e (2) a ausência da mediação do educador institucional nesse acesso. A escola, a biblioteca e o arquivo, enquanto instituições reguladoras do acesso ao conhecimento e à informação, perderam parte

da sua exclusividade no papel de guardiãs, transmissoras e certificadoras da informação. Ao mesmo tempo, o hipertexto eletrônico e a Internet são trazidos para dentro da sala de aula com o objetivo de incrementar o acesso à informação e desenvolver novas práticas tecno-educativas.

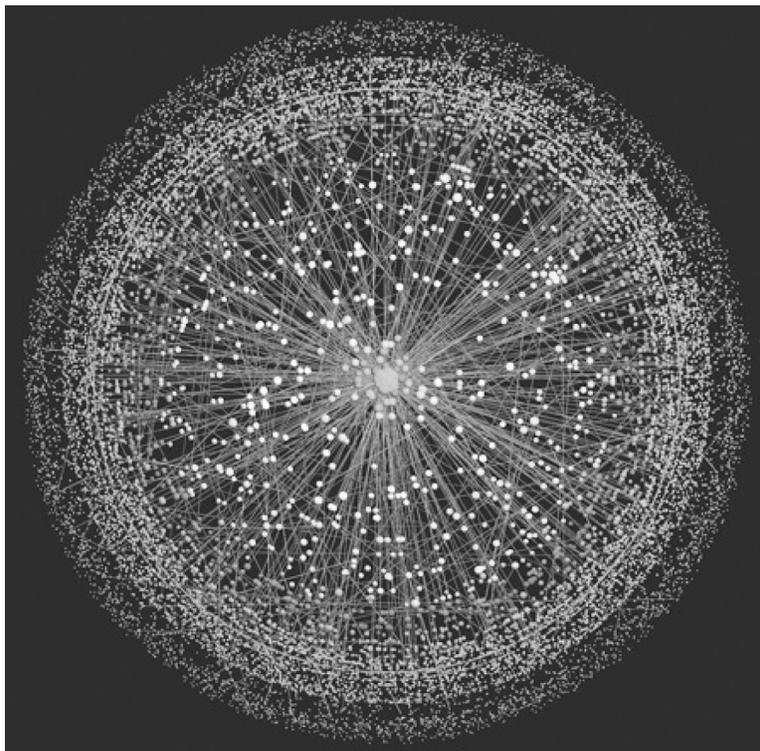


FIGURA 3. The shape of the online universe. © 2007 Shai Carmi et al.

Nas duas últimas décadas, encontramos sobretudo três tipos de experiência hipertextual eletrônica em contexto de aprendizagem. Nos anos 90 – antes de a publicação em linha se tornar na forma predominante de distribuição de conteúdos –, o hipertexto didático em CD-ROM constituiu uma das formas características. Oferecidos como complementos multimídia aos manuais escolares ou sob a forma de dicionários e enciclopédias, estes projetos seguem em geral o modelo impresso, tirando partido das capacidades de armazenamento de informação e dos modos de visualização,

apresentação, indexação e pesquisa específicos do meio digital. Muitos destes hipertextos didáticos e de referência transferiram-se entretanto para o espaço eletrônico em linha. Um segundo tipo de experiência engloba o hipertexto como projeto escolar, desenvolvido através da colaboração entre docentes e discentes – podendo tomar a forma de um sítio web, de um *wiki* ou de um blogue, por exemplo. Esta experiência tornou-se comum na última década, sobretudo depois da popularização das ferramentas dinâmicas de publicação através da interface dos *browsers*. No terceiro tipo de experiência refira-se o uso das formas hipertextuais tal como são geradas pelos atos de pesquisa automática e pela leitura por hiperligação. Trata-se, neste caso, de considerar a própria informação eletrônica em linha como um hipertexto de hipertextos, e de pensar a Internet como um recurso mobilizável de forma criativa para os processos de ensino e aprendizagem.

4. A Internet como modelo de aprendizagem

We argue that the single most important characteristic of the Internet is its capacity to allow for a worldwide community and its endlessly myriad subsets to exchange ideas, to learn from one another in a way not previously available. We contend that the future of learning institutions *demand*s a deep, epistemological appreciation of the profundity of what the Internet offers humanity as a model of a learning institution. (Davidson e Goldberg:1-2)

Vários projetos de investigação recentes têm chamado a atenção para a Internet como um novo modelo de instituição de aprendizagem, de ensino e de investigação. Alguns autores vêem mesmo na Internet a possibilidade de uma mudança epistemológica e pedagógica, isto é, de uma mudança dos modelos e práticas de produção de conhecimento e de ensino. Tem aumentado a percepção de que a socialização inerente às ferramentas digitais e a automação algorítmica dos processos de compilação,

estruturação e análise de dados alteram as práticas de investigação nas Humanidades (por exemplo McGann et al. 2010; Manovich 2010). Vários estudos desenvolvidos no campo das ciências da educação têm equacionado igualmente o potencial de mudança nas instituições e práticas de ensino, a todos os níveis de escolaridade.⁴ Cathy N. Davidson e David Theo Goldberg (2009, 2010) sublinham a socialização do conhecimento e os novos modos colaborativos e reticulares de aprendizagem digital como os principais potenciadores de uma alteração. Nesta perspetiva, não se trata tanto de adaptar a Internet à aula, mas sim do processo inverso. Trata-se de perceber de que modo é possível modificar o ensino e a aprendizagem a partir do conjunto de conteúdos e práticas gerados pela Internet, tomando a própria Internet como modelo de um novo paradigma de aprendizagem e de pensamento. Os espaços e interações digitais permitiriam imaginar uma reconfiguração significativa da situação pedagógica, nos seus métodos e práticas, que resultaria em novas modalidades de participação e de comunicação e em novas práticas de produção e de autorização do conhecimento.

Partindo da análise das práticas web, Davidson e Goldberg (2009:26-25) sintetizam dez princípios para repensar o futuro das instituições de

⁴ Vários relatórios recentes ('Reports on Digital Media and Learning'), resultantes de estudos financiados pela Fundação MacArthur, descrevem o potencial educativo dos média sociais, dos jogos de vídeo e de outros meios digitais, partindo da análise dos seus usos pelas crianças, adolescentes e jovens. Cf. Mizuko Ito, Heather Horst, Matteo Bittanti, danah boyd, Becky Herr-Stephenson, Patricia G. Lange, C. J. Pascoe, and Laura Robinson with Sonja Baumer, Rachel Cody, Dilan Mahendran, Katynka Z. Martínez, Dan Perkel, Christo Sims, and Lisa Tripp, *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, disponível em http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Living_and_Learning.pdf (consultado a 26 Ago 2010); Carrie James with Katie Davis, Andrea Flores, John M. Francis, Lindsay Pettingill, Margaret Rundle, and Howard Gardner, *Young People, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good Play Project*, Cambridge, Mass: The MIT Press, 2009, disponível em http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Young_People_Ethics_and_New_Digital_Media.pdf (consultado a 26 Ago 2010); Henry Jenkins, with Ravi Purushotma, Margaret Weigel, Katie Clinton, and Alice J. Robison *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge, Mass: The MIT Press, 2009, disponível em http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Confronting_the_Challenges.pdf (consultado a 26 Ago 2010); Joseph Kahne, Ellen Middaugh, and Chris Evans, *The Civic Potential of Video Games*, Cambridge, Mass: The MIT Press, 2009, disponível em http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Civic_Potential_of_Games.pdf (consultado a 26 Ago 2010). Veja-se ainda o sítio web dedicado a este conjunto de projetos: 'Building the Field of Digital Media and Learning' http://digitallearning.macfound.org/site/c.enJLKQNiFiG/b.2029199/k.94AC/Latest_News.htm (consultado a 26 Ago 2010).

ensino: (1) autoaprendizagem, resultante dos modos relacionais de leitura hipertextual em rede; (2) estruturas horizontais de aprendizagem, que curto-circuitam os modos hierárquicos e verticais típicos das instituições de ensino e colocam ênfase na aprendizagem colaborativa dos processos; (3) passagem da autoridade presumida à credibilidade coletiva, com o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e da partilha de perspetivas; (4) pedagogia descentrada, isto é, dependente de modos descentrados e abertos de produção e recolha de informação; (5) aprendizagem em rede, com uma presença cada vez mais significativa de formas colaborativas e cooperativas de produção de conhecimento; (6) ensino aberto, isto é, baseado na produção livre de cultura e de conhecimento e em trocas intelectuais abertas, opondo-se às formas proprietárias, exclusivas e restritivas; (7) aprendizagem como interatividade e conectividade, isto é, dependente das trocas comunicativas inerentes à arquitetura social das redes eletrónicas; (8) aprendizagem ao longo da vida, não só em consequência das rápidas mudanças nos processos produtivos económicos mas também como parte intrínseca da sociabilidade da cultura digital; (9) as instituições de ensino como redes de mobilização, que incorporam num modo de funcionamento mais flexível a cultura em rede que caracteriza o mundo digital; (10) escalabilidade flexível e simulação, ou seja, a presença de múltiplas escalas nos processos de produção de conhecimento, dos pequenos grupos locais às grandes instituições internacionais, e o uso da simulação virtual como metodologia generalizada de estudo de processos sociais e naturais.

A minha experiência com a Internet na sala de aula e com a sala de aula na Internet, nos últimos dez anos, comprova este potencial de transformação digital das práticas letivas. A criação de blogues de aula coletivos, que funcionam como espaço de reflexão e descoberta contínua sobre a criação e a mediação digital, e cuja produção se transformou também no conteúdo das próprias aulas, é um exemplo do tipo de presença da Internet na aula e da aula na Internet que resulta em circuitos de aprendizagem e de partilha ancorados na capacitação oferecida pela própria tecnologia e nas práticas expressivas que ela oferece. Nestes casos, a Internet e a cultura digital foram usadas simultaneamente como objeto de estudo e

como meio de comunicação, retroalimentando a prática pedagógica com os conteúdos produzidos e selecionados coletivamente pelos utilizadores. Parte dos conteúdos curriculares foi produzida pelos discentes com recurso às funções de arquivo, pesquisa, edição e colaboração do próprio meio.⁵ Um segundo tipo de utilização, mais centrada na intervenção do docente, consiste na criação de um sítio web que compila de forma estruturada um conjunto de recursos de aprendizagem que são usados quer no decurso das atividades letivas na sala de aula, quer como informação complementar que os aprendentes podem explorar como extensão dos conteúdos curriculares no desenvolvimento de trabalhos individuais.⁶

Outra das atividades que merece mais atenção é a pesquisa eletrónica. A multiplicidade e diversidade de fontes disponíveis e a quantidade de informação gerada por qualquer ato de pesquisa automática exigem operações de seleção e triagem. A pesquisa automática tem a vantagem de nos revelar fontes relevantes que desconhecíamos, mas obriga a complexas operações de avaliação da qualidade das fontes e da adequação dos materiais encontrados a atividades e objetivos específicos. Por esse motivo, é em geral desaconselhável, para conteúdos de aprendizagem específicos, a pesquisa inteiramente aberta no universo da World Wide Web. Este modo de pesquisa tende a equalizar os diferentes tipos de fontes e leva os discentes a ignorarem o contexto de origem de determinada página web, como se não houvesse diferença entre um dicionário de história feito por especialistas e uma página de um trabalho escolar, ou como se as páginas da *Wikipédia* fossem adequadas para todo e qualquer assunto. Uma parte significativa do trabalho docente com o meio eletrónico na sala de aula consiste, por isso, no levantamento e na seleção de fontes adequadas aos conhecimentos e ao nível etário dos alunos. Uma boa utilização dos recursos implica geralmente uma seleção e avaliação prévia feita pelo docente dos

⁵ Vejam-se, em linha, os blogues *DigLitMedia* e *DigArtMedia*, produzidos respetivamente nas disciplinas de 'Literatura e Média na Era Digital' [<http://www.digitlmedia.blogspot.com/>; 2005-2006, 2006-2007 e 2008-2009] e de 'Introdução aos Novos Média' [<http://digartmedia.wordpress.com/>; 2008-2009 e 2009-2010].

⁶ Veja-se, em linha, o sítio *DigLitWeb: Digital Literature Web* [<http://www.ci.uc.pt/digitl/>; atualizado entre 2005 e 2013], que funciona simultaneamente como recurso pedagógico e como recurso de investigação para várias disciplinas de graduação e pós-graduação.

sítios web adequados aos vários temas do programa da disciplina. Implica também que o docente compreenda os princípios básicos dos principais motores de pesquisa e das suas potencialidades e limitações.

Esta seleção de sítios web deve ser indicada, se necessário com orientações, como o universo de pesquisa a considerar pelos alunos. Este levantamento prévio tem a vantagem de permitir ao próprio docente descobrir modos de exploração dos materiais que não se limitem ao seu conteúdo informativo e contribui para uma utilização mais profícua dos recursos em linha, que, em geral, continuam a ser subutilizados em contexto de aprendizagem formal. Na pragmática da leitura em linha, o uso dos motores de pesquisa automática valoriza a procura apressada e meramente utilitária de informação em detrimento da exploração dos recursos associativos e modulares do hipertexto eletrónico tal como se encontram concebidos e estruturados em muitos sítios web. O tratamento agregado de todas as páginas e de ficheiros de um determinado formato feito pelos motores de pesquisa da Internet deve ser combinado com a exploração sistemática de projetos singulares, cujos recursos oferecem um percurso de aprendizagem estruturado baseado em fontes cuja qualidade científica e pedagógica pode ser pré-avaliada. O guião básico de perguntas que indico a seguir permite fazer uma avaliação sumária de sítios web suscetíveis de serem explorados posteriormente em processos formais de aprendizagem.

10 perguntas básicas sobre como avaliar um sítio web:

- (1). O que contém o sítio?
- (2). Quem são os autores/as do sítio web?
- (3). Que instituições o albergam?
- (4). Que destinatário explícito ou implícito tem?
- (5). Como está organizado?
- (6). Que ferramentas e funcionalidades oferece ao/à utilizador/a?
- (7). As ligações internas e externas mantêm-se ativas?
- (8). Quando foi criado?
- (9). O sítio continua a ser atualizado?
- (10). Como posso usá-lo enquanto aluno/a ou professor/a?

Para além daquelas perguntas básicas de contextualização, uma avaliação da qualidade hipertextual do sítio pressupõe uma análise da sua estrutura e da sua forma hipermédia, tendo em conta critérios como coerência concetual, economia do design gráfico, facilidade de orientação e exploração do potencial do software e do ambiente virtual utilizado, entre outros. George P. Landow, um dos pioneiros na utilização educativa do hipertexto eletrónico, resumiu a avaliação das qualidades especificamente hipertextuais no seguinte conjunto de regras:

(1) Individual lexias should have an adequate number of links, (2) Following links should provide a satisfying experience, (3) The pleasure of following links comes from a perception of coherence, (4) such coherence can take the form of analogy, (5) Individual lexias should satisfy readers and yet prompt them to want to follow additional links, (6) The document should exemplify true hypertextuality by providing multiple lines of organization, and (7) hyper-document should fully engage the hypertextual capacities of the particular software environment employed. (Landow 2004)

Aquele conjunto de perguntas e estas regras ajudam a contextualizar as páginas web pesquisadas e a compreender melhor a sua intencionalidade, a sua história e a sua retórica. Uma análise prévia dos sítios web que podem vir a ser usados como materiais da aula ou de apoio à aula é pois uma das novas tarefas de todos os docentes de todos os níveis de ensino na era da Internet. A esta análise prévia, acrescem as fontes e recursos que possam vir a ser descobertos e sugeridos pelos próprios alunos – uma seleção decorrente dos efeitos descentralizadores e desierarquizadores dos modos de distribuição da informação em meio eletrónico. A possibilidade de encontrar materiais ricos e diversos, beneficiando do trabalho e da colaboração de outros autores e de outros leitores, é um dos factos cruciais na dinâmica documental da Internet enquanto recurso pedagógico e científico. Esta dinâmica abre um novo espaço de criatividade e de imaginação para o docente.

Um outro conjunto de regras básicas permite fazer um uso produtivo dos recursos em linha e evitar a desorientação cognitiva provocada quer

pelo excesso de informação, quer por um nível de complexidade inadequado ao nível cognitivo e escolar do leitor. Estas regras pressupõem que o docente conheça bem os materiais que recomenda e compreenda as implicações das atividades de pesquisa sugeridas.

- (1) O docente deve circunscrever claramente o objetivo da pesquisa e calcular bem o tempo requerido pelas atividades sugeridas de forma a não sobrecarregar o tempo das crianças e adolescentes dedicado a atividades escolares;
- (2) não deve solicitar pesquisas automáticas inteiramente livres, muito especialmente em níveis de escolaridade mais baixos;
- (3) o docente deve pré-selecionar as fontes e recomendar um número limitado de boas fontes para cada tema do programa, adequadas ao nível de conhecimento e aos objetivos propostos. Este conjunto de fontes deve ser bem conhecido pelo docente na sua estrutura hipertextual, nos seus conteúdos e nas suas ferramentas de pesquisa;
- (4) quando necessário, o docente deve indicar fontes didatizadas e modularizadas (bases de dados orientadas para o ensino, incluindo coleções de exercícios; obras de consulta e de referência, como dicionários, tesouros, enciclopédias, gramáticas, etc.) ou fontes cujo potencial educativo pode ser explorado dentro ou fora da aula (por exemplo, coleções virtuais de museus; coleções indexadas de imagens ou vídeos; o arquivo em linha de uma publicação periódica; etc. cf. Anexo);
- (5) os alunos devem ser levados a contextualizar as páginas encontradas, indicando o URL, o sítio web de que faz parte, eventuais autores, instituição que publica ou aloja a página, data de publicação e de consulta e outros elementos que lhes permitam tomar consciência da identidade particular da fonte consultada. Este aspeto é sistematicamente descurado nas pesquisas em linha, contribuindo para a indistinção entre texto próprio e texto alheio que caracteriza muitos trabalhos escolares pós-WWW;
- (6) para leituras e exercícios complementares, deve indicar projetos relevantes e credíveis dentro do campo disciplinar, adequados ao

nível cognitivo do aprendente, ou avaliar outros sítios e páginas sugeridos pelos discentes.

Chamo a atenção para a sobreutilização de projeções, frequente no atual contexto de transformação da sala de aula em sala multimédia, com ligação permanente à Internet e ao projetor. O predomínio da visualização e da apresentação como instrumentos da retórica do ensino e da comunicação na sociedade digital corre o risco de recolocar o aprendente na situação de espetador. Este facto, não só prejudica a dimensão desejavelmente dialógica das práticas pedagógicas, como tem, por vezes, o efeito perverso de fazer passar por interativas e descentralizadas práticas que são afinal fortemente dirigidas e de natureza meramente transmissiva. O abuso da projeção de diapositivos ‘powerpoint’ como tecnologia didática autoevidente e autojustificada é um exemplo da recuperação das convenções expositivas no contexto da sala multimédia. De forma idêntica, a facilidade em encontrar informação através do recurso quase universal ao *Google* e a motores similares favorece a perceção da informação e dos documentos como objetos sem história, suscetíveis de serem gerados automaticamente no ecrã de cada utilizador. As atividades concebidas pelo docente, dentro e fora da aula, devem promover a interação com a informação e uma consciência crítica da natureza específica de cada página web, na sua estrutura e no seu conteúdo. A naturalização do hipertexto eletrónico, acentuada pela ubiquidade dos seus usos quotidianos atuais e pelo desconhecimento das operações computacionais que são tornadas invisíveis pelas interfaces gráficas, tornam particularmente difícil uma tomada de consciência crítica em contexto escolar.

O aumento de incidência do plágio através de trabalhos impressos a partir de fontes eletrónicas é um indicador de que a pedagogia relativa ao uso de fontes continua a não ser feita de modo sistemático no ensino secundário e no ensino superior. Os docentes devem desenvolver, de modo sistemático, uma noção de integridade na utilização de todas as fontes, bibliográficas e eletrónicas. Para isso, devem incentivar os alunos a seguir as seguintes recomendações: (1) identificar todas as fontes (autor; título; data de publicação; URL do documento; data de consulta); (2) distinguir

sistematicamente entre citação e paráfrase no uso de fontes eletrônicas, através do recurso às aspas ou de outros marcadores de discurso citado – qualquer texto ou fragmento de texto alheio usado deve ser indicado entre aspas, mesmo em trabalhos simples de pesquisa de informação; (3) promover o reconhecimento da propriedade intelectual dos autores dos documentos, identificando-os de forma rigorosa e atribuindo-lhes as informações e ideias usadas.

Outro fator a ter conta, numa sociedade em que a distribuição da riqueza continua a ser desigual, é a possibilidade de o acesso a um computador e à Internet fora da escola não ser necessariamente universal. Para que a escola não reforce as desigualdades sociais no acesso às novas tecnologias, o docente deve garantir, para todas as atividades de pesquisa, consulta e redação que impliquem uso de computador e rede de telecomunicações, que o acesso possa ser feito também através da rede de computadores da escola e que haja condições efetivas, de espaço e de tempo, para isso acontecer – na sala de estudo, na biblioteca ou em colaboração com outras disciplinas, como Tecnologias de Informação e Comunicação. Deve ainda prever fontes de pesquisa bibliográfica alternativas ou adicionais à pesquisa eletrônica. O conhecimento dos livros e das fontes impressas – das suas formas de organização e indexação – deve manter-se como máquina fundamental de conhecimento.

As escolas e universidades, nas suas formas atuais, não têm ainda capacidade para assimilar plenamente a Internet e o hipertexto eletrônico como modelos de ensino e aprendizagem. A persistência de um modelo estritamente disciplinar e institucional de produção e transmissão de conhecimentos baseia-se na restrição do acesso e na coincidência entre as fronteiras físicas e as fronteiras concetuais de um determinado *corpus* de informação. A partir do momento em que a informação se dispõe de forma reticular e desinstitucionalizada, promovendo imprevistas associações entre documentos e múltiplas trocas entre os agentes dos processos formais de aprendizagem, é possível imaginar outros modelos ou, pelo menos, uma modificação significativa dos modelos atuais. Para isso, é necessário compreendermos melhor a literacia digital enquanto conjunto de capacidades semióticas e hermenêuticas transformadas pelos modos

de interatividade caraterísticos da cultura algorítmica. Trata-se, em suma, de compreender o potencial cognitivo das literacias digitais e descobrir como usar a dinâmica reticular da cultura eletrónica para reimaginar os processos de ensino e de aprendizagem.

5. Considerações finais

A enorme quantidade e diversidade de boas fontes eletrónicas torna impossível fazer uma lista dos melhores sítios com relevância para processos formais de ensino e aprendizagem, a não ser a título exemplificativo. Além disso, o desenvolvimento quase diário de novas aplicações informáticas implica a rápida desatualização e a necessidade de substituição de ferramentas que, durante algum tempo, nos pareceram imprescindíveis e se tornaram familiares. Este é talvez o aspeto mais exigente da cultura digital atual, no conteúdo informativo e nos programas informáticos: a necessidade de um esforço permanente de atualização para percebermos que recursos existem, que redes de relações reconfiguram os materiais digitais e que novas tarefas automáticas modificam a nossa interação com esses materiais. Não é demais sublinhar a importância de um conhecimento atualizado das ferramentas informáticas que nos permitem interagir melhor com o universo em constante expansão e reorganização dos recursos digitais. Usadas na edição, na publicação, na comunicação, na indexação, na tradução, na partilha de ficheiros ou na colaboração em linha, muitas dessas ferramentas são de acesso livre e de fácil utilização.

Nos anexos finais, são exemplificados dois tipos de recursos: recursos eletrónicos de pesquisa, indexação e anotação de fontes em linha que o docente pode usar como ferramentas de trabalho (Anexo A); e várias categorias de sítios web úteis no ensino da Língua Inglesa e das culturas e literaturas de Língua Inglesa (Anexo B). Há um conjunto de aplicações informáticas de instalação fácil e uso livre que podem ajudar o docente a pesquisar e a construir o seu próprio portefólio de materiais em linha. Estas ferramentas permitem pesquisar, compilar, estruturar e anotar as páginas web selecionadas, tornando mais fácil a sua indexação para

localização e transferência futura, assim como a criação de ligações entre diferentes materiais através de classificações indexadoras definidas pelo utilizador. Estes materiais podem depois ser didatizados de acordo com temas e objetivos específicos do programa da disciplina ou usados para atividades exploratórias. Há também diversas ferramentas de edição e de publicação que podem ser úteis para projetos escolares de natureza colaborativa.

No Anexo B, são indicados alguns sítios web em acesso livre úteis para o docente de Inglês. Muitas das editoras de manuais escolares dispõem dos seus centros de recursos e dos seus materiais didatizados em linha. Existem também organismos que certificam o software educativo, avaliando a sua pertinência para uso em contexto escolar. É o caso, em Portugal, do Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação (SACAUSEF), da Equipa de Recursos e Tecnologia Educativas, que integra o Plano Tecnológico Nacional.⁷ Uma das grandes vantagens da Internet no domínio do ensino das línguas, literaturas e culturas reside no facto de ter tornado acessíveis inúmeras fontes históricas e contemporâneas nas línguas originais, enriquecendo o *corpus* de materiais de que o docente de língua estrangeira ou de língua segunda pode dispor nas suas atividades. Dois exemplos óbvios são o acesso a ficheiros de texto, de imagem, de som e de vídeo da imprensa, da rádio e da televisão, e o acesso a materiais institucionais de arquivo, como acontece com as bibliotecas e os museus.

Com a digitalização maciça do património cultural e artístico e com a gradual universalização do acesso à Internet nas salas de aula em todos os

⁷ Nos cinco cadernos produzidos entre 2005 e 2009 pelo SACAUSEF é evidente a preponderância de um modelo educativo restritivo na concetualização do valor educativo dos recursos digitais. Mas a didatização digital de conteúdos curriculares específicos ou a adaptação de ferramentas digitais a processos curriculares são apenas dois aspetos da mudança tecnocultural em curso. Cf. Cadernos SACAUSEF I: *Utilização e Avaliação de Software Educativo* <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=176>; Cadernos SACAUSEF II: *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo* <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=224>; Cadernos SACAUSEF III: *A dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia* <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=229>; Cadernos SACAUSEF IV: *Software Livre na Educação* <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=233>; e Cadernos SACAUSEF V: *Recursos Educativos Digitais de Qualidade ao Serviço das Escolas* <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=314> (consultado a 26 Ago 2010).

níveis de ensino, os objetos dos novos média passam a ocupar um lugar central no currículo, seja ao nível metodológico, seja ao nível do conteúdo. Isto implica o desenvolvimento, não tanto de uma literacia multimédia – na qual a maior parte dos alunos atuais são muito fluentes –, mas sim de um conjunto de novas aptidões de análise crítica da imagem, da imagem em movimento e da cultura digital em geral, capazes de atingir o nível de sofisticação da análise linguística e literária tradicional. Embora a socialização nas imagens, nas imagens em movimento e nos códigos gráficos dos ambientes hipermédia tenda a tornar-se comum na sociedade da informação – até para as gerações mais velhas –, continua a ser incipiente o ensino das metalinguagens de análise formal e retórica desses códigos. É importante que o uso destas fontes não se limite ao seu conteúdo linguístico ou informativo, mas procure chamar a atenção para a pragmática das formas de comunicação gráfica, visual e cinematográfica. A educação para os média é essencial para que os indivíduos aprendam a conhecer e a criticar a sua retórica específica. A utilização produtiva do hipertexto eletrónico na aprendizagem e no ensino implica, em última análise, o desenvolvimento dessa capacidade de leitura crítica do próprio meio.

6. Referências⁸

6.1. Bibliografia

- CRYSTAL, D. 2006. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEARNLEY, J. e J. FEATHER. 2001. *The Wired World: An Introduction to the Theory and Practice of the Information Society*. London: Library Association Publishing.

⁸ Das obras citadas na bibliografia, recomendo a leitura do livro de David Crystal, uma obra essencial para todos os professores de língua. *Language and the Internet* oferece uma visão panorâmica da interferência da Internet nos processos de comunicação e nos códigos linguísticos, fazendo ao mesmo tempo uma introdução ao funcionamento da Internet e à comunicação mediada por computador. A obra de James Dearnley e John Feather (2001) constitui também uma introdução acessível aos protocolos de comunicação em rede na sociedade de informação. O artigo de N. Katherine Hayles (2010) analisa as dinâmicas de leitura criadas pelas literacias digitais.

- DUDENEY, G. 2007. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press [1.^a ed. 2000].
- HAYLES, N. K. 2008. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame.
- HAYLES, N. K. 2010. How We Read: Close, Hyper, Machine. *ADE Bulletin*, N.º 150, 62-79.
- LANDOW, G. P. 2006. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*, Baltimore: Johns Hopkins UP.
- MANOVICH, L. 2010. How to read 1,000,000 Manga pages? Visualizing patterns in literature, print culture, visual art, cinema, animation, and games. Conferência proferida na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 18 de Junho.
- NELSON, T. H. 2003. A File Structure for the Complex, the Changing, and the Indeterminate [1965]. In Wardrip-Fruin, N. e N. Montfort. (Eds.). *The New Media Reader*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 133-145.
- MCGANN, J., A. STAUFFER, D. WHEELER e M. PICKARD. (Eds.). 2010. *Online Humanities Scholarship: The Shape of Things to Come*. Houston, Texas: Rice University Press.
- TURKLE, S. 1989. *O Segundo Eu: Os Computadores e o Espírito Humano*. Trad. Manuela Madureira. Lisboa: Editorial Presença.
- TURKLE, S. 1997. *A Vida no Ecrã: A Identidade na Era da Internet*. Trad. Paulo Faria. Lisboa: Relógio de Água.

6.2. Webgrafia

- DAVIDSON, C. N. e D. T. GOLDBERG. 2009. *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*. Cambridge, Mass: MIT Press. Disponível em linha: http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Future_of_Learning.pdf (consultado a 26 Ago 2010)
- DAVIDSON, C. N. e D. T. GOLDBERG. 2010. *The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age*, Cambridge, Mass: MIT Press. Disponível em linha: http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Future_of_Thinking.pdf (consultado a 26 Ago 2010)
- HENDLER, J., N. SHADBOLT, W. HALL, T. BERNERS-LEE e D. WEITZNER. 2008. Web Science: An Interdisciplinary Approach to Understanding the Web. In *Communications of the ACM*, Volume 51, Issue 7 (July 2008): 60-69. Disponível

em linha em <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1364798> (consultado a 26 Ago 2010)

LANDOW, G. P. 2004. Is this hypertext any good? Evaluating quality in hypermedia. In *dichtung-digital: journal für digitale ästhetik* 2004/3, <http://www.brown.edu/Research/dichtung-digital/2004/3/Landow/index.htm> (consultado a 26 Ago 2010)

ANEXO A

- zotero

<http://www.zotero.org/>

Esta ferramenta, desenvolvida pelo Centro de História e Novos Média da Universidade George Mason nos E.U.A., funciona associada ao programa de navegação de páginas web (está disponível para os sistemas operativos Mac, Windows e Linux). As funcionalidades do *zotero* permitem guardar páginas web de forma mais flexível do que a mera marcação dos favoritos permitida pelo *browser*, possibilitando arquivar de forma estruturada, indexada e anotada as páginas selecionadas. Possibilita também a partilha colaborativa dos arquivos construídos com outros utilizadores do programa.

- WordPress

<http://wordpress.com/>

Uma das diversas aplicações usadas na criação de blogues. Possui um conjunto de modelos pré-formatados, no seu grafismo e nas suas funcionalidades, o que torna relativamente simples a edição e publicação de textos, imagens e vídeos. A assinatura do serviço permite uma intervenção na folha de estilos com o código html dos modelos pré-definidos, introduzindo um certo grau de personalização da apresentação e das funcionalidades. Entre os serviços similares, refiram-se: Blogger <http://www.blogger.com/>; LiveJournal <http://www.livejournal.com/>; blog drive <http://www.blogdrive.com/>; bravenet <http://www.bravenet.com/>. No que se refere à criação de *Wikis* e de sítios web, existem múltiplas aplicações e espaços de trabalho de acesso livre em linha. Refiram-se, a título de exemplo, PBWorks <http://pbworks.com/> e Wix <http://www.wix.com/>

- Box.net

<https://www.box.com/>

Serviço de armazenamento, partilha e edição de ficheiros e de colaboração em linha. Entre os serviços similares, refiram-se DropBox <https://>

www.dropbox.com, Google Docs <http://docs.google.com/> e Acrobat.com <https://www.acrobat.com>

- The Open Video Project

<http://www.open-video.org/index.php>

Projeto do Laboratório de Design Interactivo da Faculdade de Informação e Ciências Documentais da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, cujo objetivo é tornar pesquisável de forma integrada múltiplos repositórios de ficheiros vídeo, incluindo documentários e vídeos educativos.

- i-Tunes U

<http://www.apple.com/education/itunes-u/>

Plataforma da Apple que integra um conjunto de aplicações de construção de cursos, manuais e recursos didáticos com um arquivo de aulas e de vídeos de natureza educativa.

ANEXO B

1. Dicionários e tesouros

- Cambridge Online Dictionaries (Cambridge Advanced Learner's Dictionary; Cambridge Dictionary of American English; Cambridge International Dictionary of Idioms; Cambridge International Dictionary of Phrasal Verbs)
<http://dictionary.cambridge.org/>
- The Merriam-Webster Collegiate Dictionary and Thesaurus online
<http://www.merriam-webster.com/>
- OneLook Dictionary Search
<http://www.onelook.com/>(Motor de pesquisa que agrega múltiplos dicionários no mesmo universo de pesquisa.)
- Dictionary.com
<http://dictionary.reference.com/>
- Thesaurus.com
<http://www.thesaurus.com/>

2. Gramáticas e bases de dados de exercícios em linha

- The Internet Grammar of English
<http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/>
- The Glossary of English Grammar Terms
<http://www.usingenglish.com/glossary.html>
- UsingEnglish.Com [Resources for English as a Second Language]
<http://www.usingenglish.com/>
- Onestopenglish [MacMillan]
<http://www.onestopenglish.com/>
- ESLgold.net
www.eslgold.com/

3. Imprensa periódica, canais de rádio e televisão na Internet

- The Guardian
<http://www.guardian.co.uk/>(O motor de pesquisa permite aceder a uma parte significativa de todo o arquivo do jornal.)

- PBS Public Broadcasting Service
<http://www.pbs.org/>(Possui em arquivo vídeos com reportagens emitidas. Destaco o programa ‘Frontline’.)
- Aljazeera
<http://english.aljazeera.net/> (Possui em arquivo vídeos com reportagens emitidas, geralmente abordando problemas numa perspectiva multicultural e multi-regional, que ajuda a compreender as dinâmicas do mundo globalizado. Destaco os programas ‘Witness’, ‘Fault Lines’, ‘Inside Story’ e ‘People & Power’.)
- BBC Radio 4
<http://www.bbc.co.uk/radio4/> (Para além dos ficheiros com alguns programas da semana, possui em arquivo um conjunto selecionado de podcasts.)

4. Bases de dados de história social, cultural e política

- BBC British History in-depth
<http://www.bbc.co.uk/history/british/>
- Timelines: Sources from History
<http://www.bl.uk/learning/timeline/index.html>
- British History Online
<http://www.british-history.ac.uk/>
- SchoolHistory.co.uk
<http://www.schoolhistory.co.uk/>
- History Matters: The U.S. Survey Course on the Web
<http://historymatters.gmu.edu/>

5. Museus

- National Gallery [Londres]
<http://www.nationalgalleryimages.co.uk/>
- National Gallery of Art [Washington, D.C.]
<http://www.nga.gov/>
- The Metropolitan Museum of Art
<http://www.metmuseum.org/>

- MOMA – Museum of Modern Art

<http://www.moma.org/>

- Tate Modern

<http://www.tate.org.uk/>

6. Bases de dados e bibliotecas virtuais de materiais

- Europeana

<http://www.europeana.eu/portal/>(Base de dados que integra mais de 6 milhões de itens do património cultural europeu, sob a forma de ficheiros de imagem, texto, som e vídeo. Os itens digitalizados fazem parte das coleções de museus, galerias, bibliotecas, mediatecas e arquivos.)

- World Digital Library

<http://www.wdl.org/en/>(Apresentada em 2009, a Biblioteca Digital Mundial tem como objetivo dar a conhecer o património cultural dos países membros da UNESCO, dando ênfase à representação digital de materiais primários (manuscritos, mapas, livros raros, registos sonoros, filmes, gravuras, fotografias, plantas arquitetónicas, etc.)

- Europa Film Treasures

<http://www.europafilmtreasures.eu/>(Projeto destinado a preservar e a dar a conhecer em formato digital as primeiras décadas da imagem em movimento através de filmes recuperados dos arquivos de diversas instituições europeias.)

- Learning at the British Library

<http://www.bl.uk/learning/index.html> (Secção do sítio web da Biblioteca Britânica que indexa projetos educativos baseados na exploração dos tesouros e obras das suas coleções.)

- Computer History Museum

<http://www.computerhistory.org/> (O Museu de História do Computador, sedado em Mountain View, na Califórnia, tem em linha materiais produzidos para diversas exposições, entre as quais uma história da Internet, produzida em 2006 [‘Internet History, 1962-1992’, http://www.computerhistory.org/internet_history/].)

(Página deixada propositadamente em branco)

4 - REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA

(Página deixada propositadamente em branco)

MORFOLOGIA FLEXIONAL NO ENSINO DE INGLÊS L2: O CASO DOS ALOMORFES REGULARES DE *SIMPLE PAST*

Ana R. Luís

1. Introdução

No discurso oral, a alomorfia regular de *Simple Past* constitui uma das áreas críticas da aquisição de Inglês como língua estrangeira (L2), conforme revelam estudos sobre a aquisição da fonologia e da morfologia flexional (Bayley 1994, Hawkins 2001, Wolfram 1985). Apesar de existirem apenas três contextos fonológicos, verifica-se que os falantes não-nativos fazem um uso inconsistente dos alomorfes regulares de *Simple Past*, independentemente da língua materna (L1) e do nível de aprendizagem. Além de não aplicarem as regras automáticas de forma sistemática, estes falantes também manifestam mais dificuldade na produção oral de verbos regulares do que de verbos irregulares. O conceito de “regularidade” não parece, pois, facilitar a aprendizagem das formas do *Simple Past*.

Dada a natureza predominantemente fonético-fonológica da alomorfia (cf. secção 3), pretendemos mostrar que o uso inconsistente dos alomorfes é causado essencialmente por uma deficiente percepção dos contrastes fonológicos em Inglês L2. Defenderemos, pois, com base em estudos recentes sobre aquisição da fonologia e da morfologia flexional (Goad 2011, Solt et al. 2003), que a aquisição correta dos alomorfes, em sala de aula, deverá ser estimulada através de atividades de pronúncia que promovam a consciencialização dos contrastes fonológicos (Celce-Murcia et al. 1996).

De seguida, na secção 2, procedemos à descrição do fenómeno em termos da sua evidência empírica, a partir da caracterização fonológica do sufixo de *Simple Past*. Identificamos ainda a especificidade dos vários alomorfes ao nível das suas propriedades segmentais (referentes à arti-

culação dos sons) e ao nível da sua estrutura fonotática (referente às propriedades silábicas), mantendo a distinção entre formas regulares e irregulares. Na secção 3, fazemos um enquadramento do nosso estudo no contexto atual da investigação sobre a aquisição dos alomorfes de *Simple Past* em Inglês L2 e prestamos especial atenção aos fatores responsáveis pelo uso inconsistente das regras alomórficas no discurso oral. Dada a forte presença da língua escrita no ensino de uma L2, na secção 4, segue-se uma breve incursão no domínio da língua escrita, em que se sublinha a divergência entre regras ortográficas e regras alomórficas do *Simple Past*. A secção 5 retoma a natureza fonética-fonológica da alomorfia, apresentando sugestões para o ensino da variação alomórfica através da integração de atividades de pronúncia na sala de aula, seguindo-se uma síntese final.

2. Sufixação, alomorfia e contextos fonológicos

Existem afixos flexionais, cuja forma é condicionada pelas propriedades fonológicas do contexto envolvente e que, por isso, manifestam variação alomórfica. A alomorfia é uma propriedade da língua falada que, em muitos casos, não tem qualquer visibilidade na representação ortográfica das línguas. Pressupõe a existência de duas ou mais formas (designadas ‘alomorfes’) que realizam um mesmo morfema. Os alomorfes de um mesmo morfema são, pois, morfossintaticamente sinónimos.

Em Português, conforme ilustrado em (1), o sufixo flexional *-s* de plural tem várias realizações alomórficas: é realizado através do alomorfe [z] antes de vogal (cf. (1a)), através do alomorfe [ʒ] antes de consoante sonora (cf. (1b)) e através de [ʃ] antes de consoante surda (cf. (1c)). Cada um dos três alomorfes é exigido por um contexto fonológico específico, não sendo pois aleatória a sua escolha.

(1) Forma fonológica do marcador de plural *-s* no artigo definido “as” em Português (Padrão A)

- a. a_s [z] *aulas*
- b. a_s [ʒ] *bolas*
- c. a_s [ʃ] *pontes*

Para alguns falantes nativos do Português, existem apenas duas variantes: o [ʒ] antes de vogal ou consoante sonora e [ʃ] antes de consoante surda. Para estes falantes, a realização do -s final é determinada apenas pela presença ou ausência de vozeamento no segmento fonológico seguinte:

(2) Forma fonológica do marcador de plural -s no artigo definido “as” em Português (Padrão B)

a. as [ʒ] *aulas*/as [ʒ] *bolas*

b. as [ʃ] *pontes*

Quer se trate do padrão tripartido, em (1), ou do padrão bipartido, em (2), os falantes nativos do Português aplicam estas regularidades no uso quotidiano da língua materna (e, naturalmente, desde os primeiros anos de vida), sem que tenham sido explicitamente ensinados a fazê-lo. No que diz respeito à língua escrita, estes alomorfes correspondem a único grafema, ou seja, à letra ‘s’.

Passando agora ao caso do Inglês (L2), também na Língua Inglesa se registam variações alomórficas dependentes de contextos fonológicos concretos. Estes alomorfes são assimilados pelos falantes nativos de Inglês desde a infância, sem que disso tenham consciência, como é característico da aquisição da língua materna. Contudo, em contexto escolar¹, enquanto língua estrangeira, será necessário aprender a alomorfia do Inglês através de recursos e estratégias desenvolvidas para uso em sala de aula, a fim de promover a correta articulação dos alomorfes.

Centrando agora a nossa atenção no sufixo flexional regular *-ed* de *Simple Past*, verificamos que este sufixo flexional se manifesta através de três alomorfes, cujas propriedades são condicionadas pelo contexto fonológico anterior (ou seja, pelo último segmento fonológico da base verbal²), em obediência às seguintes regras:

¹ Neste artigo, ‘idade escolar’ engloba o período escolar do 3.º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

² Na definição de último segmento, é imperativo identificar o último fonema e não a última letra. Em verbos como *love* e *decide*, o segmento que determina a forma fonológica do sufixo é o [v] e [d], respetivamente, pois a letra ‘e’ não tem correspondente na fala.

- (3) a. Quando a base verbal termina em consoante sonora, o sufixo manifesta-se através do alomorfe [t], como em *talk-ed* [t] e *miss-ed* [t]. As consoantes sonoras do Inglês incluem, entre outras, o [k], [s], [p], [f] e [ʃ], exceto [t].
- b. Quando a base verbal termina em consoante sonora, vogal ou ditongo, a flexão manifesta-se através do alomorfe [d], como em *call-ed* [d] e *stay-ed* [d]. As consoantes sonoras incluem, entre outras, os segmentos [b], [g], [v], [z], [ʒ], [l], [r], [m], e [n], exceto [d].
- c. Se a base terminar em [t] ou [d], a flexão manifesta-se sob a forma de [əd] ou [ɪd], como em *wait-ed* [əd]/[ɪd] e *fold-ed* [əd]/[ɪd].

Subjacentes a estas regras estão generalizações fonético-fonológicas que convém explicitar para garantir uma compreensão detalhada da alomorfia de *Simple Past*³ e ainda para compreender o processo de aquisição da alomorfia bem como as dificuldades que as referidas generalizações colocam à aquisição de Inglês L2. Neste sentido, observando as regras de perto, constatamos que, no seu conjunto, estas resultam da interligação entre propriedades segmentais e silábicas (ou fonotáticas⁴), conforme passaremos a explicar.

As propriedades segmentais dos alomorfes incidem sobre traços acústicos (i.e., ‘surdo’ e ‘sonoro’) e traços articulatórios (i.e., o ponto de articulação ‘ápico-alveolar’). Os traços ‘surdo’ e ‘sonoro’ desempenham uma função essencial na caracterização do contexto fonológico (em (3a) e (3b)) bem como na caracterização dos respetivos alomorfes ([t] e [d]). O ponto de articulação é essencial na definição das consoantes [t] e [d] que definem, por si só, o contexto fonológico em (3c).

Por seu turno, as propriedades fonotáticas estão na base da distinção entre o alomorfe silábico – [əd] ou [ɪd] – e os alomorfes não-silábicos – [t]

³ O conhecimento explícito da regras, tal como são sistematizadas nos manuais, é insuficiente para garantir que sejam aplicadas eficazmente pelo alunos (ou até mesmo pelos professores), uma vez que saber explicar regras pode não garantir uma aplicação correta.

⁴ A estrutura fonotática de uma língua designa a organização dos fonemas no interior da sílaba. Para uma definição mais detalhada e ilustrada, consultar Spencer (1996:38).

e [d]. Esta distinção tem consequências na estrutura silábica do verbo, pois a presença de um alomorfe silábico acrescenta uma nova sílaba à base verbal, conforme ilustramos em (4c).

(4) Estrutura silábica de formas verbais regulares no *Simple Past*

Base verbal		Base verbal+sufixo
a. [peɪ] pay	→	a. [peɪd] pay <u>ed</u>
b. [mɪs] miss	→	b. [mɪst] miss <u>ed</u>
c. [waɪt] wait	→	c. [waɪ.tɪd] wait <u>ed</u>

Apenas os alomorfes não-silábicos, presentes em *payed* (cf. (4a)) e *missed* (cf. (4b)), preservam o número de sílabas da base verbal à qual se afixam. No caso do alomorfe silábico, pelo contrário, verificamos que a forma verbal *wait*, que é monossilábica no *Infinitive* e no *Simple Present*, passa a bissilábica no *Simple Past*.

Apesar do papel crucial que a distinção entre alomorfes silábicos e consonânticos desempenha na aprendizagem desta variação, a forma ortográfica dos verbos no *Simple Past* não regista qualquer diferença fonotática. O sufixo regular de *Simple Past* é invariavelmente grafado como uma sequência silábica constituída pelos grafemas ‘ed’. Esta divergência entre a representação gráfica e propriedades orais, por um lado, e a sua repercussão sobre a aquisição dos alomorfes, por outro, será tratada na secção 4.

Concluimos esta caracterização dos alomorfes regulares de *Simple Past* com uma breve referência às formas verbais irregulares. Alguns dos padrões ilustrativos encontram-se ilustrados em (5).

(5) Alomorfes irregulares de *Simple Past* (tendo por base a forma verbal de *Infinitive*)

- a. as formas verbais de *Infinitive* e de *Simple Past* são homófonas, como em [hɪt]/[hɪt] (*hit/hit*);
- b. as formas verbais de *Simple Past* têm um núcleo vocálico distinto, como em [rʌn]/[ræn] (*run/ran*), [mi:t]/[met] (*meet/met*) ou [breɪk]/[brəʊk] (*break/broke*);

- c. a forma de *Simple Past* é supletiva, ou seja, não partilha a raiz da forma de *Infinitive*, como em [gəw]/[wɛnt] (*go/went*) ou [æm]/[wɒs] (*am/was*);
- d. a forma de *Simple Past* é derivada através da mudança do núcleo vocálico e da sufixação de [t] ou [d], como em [liv]/[lɛft] (*leave/left*), [kip]/[kɛpt] (*keep/kept*), [stænd]/[stʊd] (*stand/stood*):

No processo de aquisição de Inglês L2, as formas irregulares de *Simple Past* são produzidas com menos dificuldade do que as formas regulares, independentemente da L1 dos alunos (Goad 2011, Lardiere 2003). Tentamos de seguida compreender algumas das razões que poderão explicar este facto algo inesperado. Podemos desde logo adiantar que as formas verbais irregulares no *Simple Past* são mais facilmente diferenciáveis das formas do *Infinitive*, uma vez que marcam este tempo verbal através de alterações fonológicas que afetam a vogal acentuada (com ou sem sufixação) ou através de formas supletivas. Estes padrões contrastam com as formas regulares de *Simple Past* que resultam, no caso das regras em (3a) e (3b), ‘apenas’ da sufixação de uma consoante oclusiva – [t] ou [d] – em posição final de palavra.

3. Aquisição da alomorfia e perceção dos contrastes fonológicos

O conhecimento prévio que o falante tem do sistema fonológico da L1 exerce uma forte influência na aprendizagem da fonologia da L2, não apenas devido à possibilidade de haver transferência de propriedades da L1 para a L2, mas também porque os contrastes da L1 condicionam a perceção dos contrastes na L2 (Brown 2010, Lardiere 2000, Strange 1995).

No caso específico do *Simple Past*, estudos recentes sobre a aquisição da morfologia flexional revelaram que os alomorfes regulares surgem tardiamente e, quando surgem, são usados de forma inconsistente, podendo ser completamente omitidos (Bayley 1994, Hawkins 2001, Wolfram 1985). Este padrão é observável em falantes com diferentes L1, incluindo falantes em níveis mais avançados da aprendizagem.

A dificuldade em dominarem as regras alomórficas, segundo Lardiere (2000, 2003) e Prévost & White (2000), não se deve à incapacidade de os falantes processarem a informação temporal (a nível sintático e semântico), mas tem antes uma causa fonológica. Wolfram (1985) e Bayley (1994) mostram, por exemplo, que quanto maior é a diferença fonológica entre *Simple Present* e *Simple Past* menor é a dificuldade na aquisição. Por exemplo, os falantes identificam o *Simple Past* de *bring* (ou seja, *brought*) mais corretamente do que o *Simple Past* de *talk* (ou seja, *talked*).

Com base no pressuposto de que são os alomorfes regulares que constituem um desafio para os alunos de Inglês L2, alguns investigadores apontaram como causa as seguintes propriedades fonológicas: i) a forma dos segmentos que compõem os alomorfes e ii) a complexidade silábica resultante da afixação dos alomorfes (Goad 2011, Klein 2004, Solt et al. 2003). Vejamos, então, por que motivo as propriedades segmentais e silábicas podem dificultar a aquisição da alomorfia regular:

- i) Quanto aos segmentos fonológicos, no caso dos alomorfes consonânticos ([t] ou [d]), estamos perante consoantes oclusivas que têm como propriedade acústica a obstrução completa da passagem do ar. Quando seguidas de vogal, ganham qualidades vocálicas que tornam a consoante mais audível. Contudo, quando ocorrem em posição final de palavra, são foneticamente muito pouco salientes e, como tal, mais difíceis de detetar auditivamente.
- ii) No que diz respeito à complexidade silábica, os alomorfes consonânticos dão origem a sequências consonânticas (*consonant clusters*) sempre que ocorrem depois de uma base verbal com consoante em posição final, tal como se verifica nos verbos *walked* [wɔːkt] e *loved* [lʌvd]. As sequências consonânticas raras nas línguas do mundo e, por isso, tipologicamente marcadas.

Um cálculo mais preciso do impacto das propriedades fonológicas na aquisição dos alomorfes regulares de *Simple Past* foi realizado através de experiências com falantes nativos e não-nativos de Inglês, entre as quais Klein et al. (2004) e Solt et al. (2003). A experiência de Solt et al. (2003) consistiu em pedir a um professor nativo para ler, em voz alta,

frases com um verbo regular ou irregular no *Simple Past* e, de seguida, pedir a falantes nativos e não-nativos (com diferentes L1) para repetirem as referidas frases.

Os resultados encontram-se sumariados em (6) e (7). A tabela em (6) revela que a percepção que os falantes de Inglês L2 têm do *Simple Past* regular é distinta da percepção dos falantes nativos, quer em níveis iniciais quer em níveis avançados de aprendizagem. Constatamos assim que os falantes nativos produziram um número superior de frases corretas.

(6) (Solt et al. 2003:358)

	falante de Inglês L1	falante de Inglês L2	
		proficiência alta	proficiência baixa
total de respostas	99.1	74.5	68.2

A tabela em (7), por sua vez, distribui os resultados por cada um dos alomorfes regulares, restringindo-se apenas aos falantes de Inglês L2. Os dados revelam que os falantes não-nativos identificaram mais vezes os alomorfes silábicos ([əd]/[ɪd]) do que os alomorfes não-silábicos ([t]/[d]). De entre os não-silábicos, identificaram mais vezes o alomorfe [t].

(7) (Solt et al. 2003:359)

	falante de Inglês L2	
	proficiência alta	proficiência baixa
[əd]/[ɪd]	90.9	85.3
[t]	70.5	61.3
[d]	62.1	58.1

Em síntese, a experiência de Solt et al. (2003) permitiu confirmar que, mesmo em ambiente controlado (i.e., sem ruído), os alunos de Inglês L2 não conseguem repetir os alomorfes tal como os ouvem (veja-se também Klein et al. 2004). Assumindo que nem os falantes nativos nem os não-nativos sofriam de problemas auditivos ou cognitivos, este facto levou

os autores a concluir que os falantes não-nativos não diferenciam os contrastes fonológicos tal como os falantes nativos. Isto equivale a dizer que os falantes não-nativos têm uma percepção fonológica do Inglês que difere da percepção de um falante nativo.

Retomando a ideia de que a percepção que os alunos têm dos sons da L2 é fortemente condicionada pelo conhecimento que possuem da fonológica da sua L1, podemos então afirmar que os alunos de L2 sofrem de um ‘systematic perceptual deficit’ que bloqueia a correta percepção dos contrastes fonológicas da L2, impedindo a sua correta aquisição (Goad 2011).

Fica, portanto, claro que, em contexto de sala de aula, a correta produção e compreensão da fonologia do Inglês exige, antes de mais, uma correta percepção dos contrastes fonológicos contidos no *input*. Na secção 5, apresentaremos algumas sugestões que poderão contribuir para melhorar a percepção da fonologia do Inglês e, deste modo, controlar o efeito da L1. Iremos, porém, antes disso, fazer uma breve incursão no domínio da escrita e das convenções ortográficas.

4. Divergência entre representação escrita e produção oral

Além das dificuldades anteriormente enunciadas sobre a produção oral dos alomorfes, há a acrescentar a própria opacidade da escrita que, no caso do Inglês, reduz toda a variação alomórfica regular dos sufixos de *Simple Past* aos grafemas ‘ed’. Tendo em conta esta realidade, é crucial que professores e alunos tenham conhecimento do grau de divergência existente, na Língua Inglesa escrita, entre grafemas e sons.

4.1. As regras ortográficas

Existem quatro regras ortográficas para o sufixo regular *-ed* de *Simple Past*. Em todas estas regras, o sufixo é representado invariavelmente através dos grafemas ‘ed’. Trata-se de uma convenção ortográfica que não

deixa transparecer a existência de variação fonética-fonológica. As regras ortográficas encontram-se indicadas em (8):

- (8) a. inserir 'ed' independentemente da forma gráfica do verbo (*wait/waited*);
b. inserir 'd' quando a última letra do verbo é um 'e' (*love/loved*);
c. dobrar consoante final do verbo, quando a consoante é precedida por vogal acentuada e acrescentar 'ed' (*drop/dropped*);
d. substituir o 'y' por 'i', quando o 'y' é antecedido de consoante e acrescentar 'ed' (*cry/cried*); quando o 'y' é antecedido de vogal, acrescenta-se 'ed' (*play/played*).

Conforme podemos ver, a regra (8a) mantém a forma gráfica intacta; a regra (8b) refere-se exclusivamente a verbos que terminam com a letra 'e' e que não tem correspondência na fala; as regras (8c) e (8d) alteram a base verbal, à qual adicionam os grafemas 'ed'.

A comparação entre os padrões alomórficos em (3) e os padrões ortográficos em (8) oferece-nos uma visão clara da divergência existente entre as regras da fala e as regras da escrita. Enquanto as regras em (3) derivam de generalizações fonético-fonológicas, as regras em (8) assentam em convenções ortográficas. Veja-se, por exemplo, a regra (8b) que faz referência a uma letra (a vogal 'e') cuja existência é apenas gráfica. Também a regra (8d), que distingue entre 'y' antecedido por consoante e 'y' antecedido por vogal (como em *cry/cried* vs *play/played*), é puramente gráfica.

Os grafemas 'ed' acrescentam artificialmente uma nova sílaba a todas as formas regulares de *Simple Past*, apesar de apenas uma pequena subclasse de verbos regulares adicionar efetivamente uma sílaba à estrutura fonotática da base verbal. A maioria dos verbos adiciona apenas um segmento consonântico que, naturalmente, não constitui núcleo de sílaba. Esta convenção ortográfica provoca, pois, um desfasamento entre a percepção escrita e a percepção oral levando falantes não-nativos a pronunciar como silábicos todos os alomorfes regulares de *Simple Past*:

um verbo monossilábico, como *ask* [ask], passa assim incorretamente a ser pronunciado como bissilábico, ou seja, como *[as.ked] em vez de [askt].

Há ainda a sublinhar que, no caso dos verbos regulares, a forma gráfica representada pela regra geral, em (8a), não assinala as características fonético-fonológicas dos alomorfes, uma vez que é usado o mesmo conjunto de grafemas (i.e., ‘ed’) para representar tanto a alternância entre o alomorfe surdo e o sufixo sonoro ([t] vs.[d]) como a alternância entre o alomorfe silábico e não-silábico ([t]/[d] vs [əd]/[ɪd]).

Por fim, apresentamos sucintamente os padrões ortográficos das formas verbais irregulares (tendo por base a forma grafada do *Infinitive*):

- (9) a. a forma de *Infinitive* e de *Simple Past* são homógrafas (*bit/bit*);
 b. a forma de *Simple Past* contém uma vogal acentuada própria (*run/ran*);
 c. a forma de *Simple Past* apresenta uma forma gráfica distinta (*go/went*);
 d. a forma de *Simple Past* contém uma vogal acentuada própria e uma consoante final (*leave/left*).

Como é conhecimento geral, as formas irregulares caracterizam-se por não apresentarem os grafemas ‘ed’. Eventualmente menos conhecido é o facto de os verbos irregulares apresentarem uma maior convergência entre alomorfia e ortografia do que os verbos regulares. Comparando as regras em (5) com as regras em (9), verificamos que para cada regra alomórfica existe uma regra ortográfica específica, conforme ilustramos em (10).

- (10) Correspondência entre pronúncia e grafia nos verbos irregulares de *Simple Past*

Regras alomórficas (cf. (5))		Regras ortográficas (cf. (9))
forma homófona	→	forma homógrafa
alteração de núcleo vocálico	→	alteração da vogal
forma supletiva	→	forma lexical distinta
alteração de núcleo vocálico + sufixação de segmento consonântico	→	alteração de vogal + consoante em posição final

Este tipo de correspondência biunívoca (1:1) é largamente responsável pela maior facilidade que os alunos de Inglês (quer de L1 quer de L2) revelam na aprendizagem da ortografia das formas verbais irregulares, por comparação com as formas regulares (Cook 2004a).

4.2. O desenvolvimento histórico dos grafemas ‘ed’

A título informativo, passaremos de seguida a traçar o desenvolvimento histórico do marcador de ‘ed’. Um levantamento levado a cabo por Cook (2004a,b) identifica três períodos na história do sufixo regular ‘ed’⁵:

- (11) a. de 1613 a 1760, o grafema ‘d’ é usado para representar tanto o alomorfe [d] (em *charg’d* (1613) ou *preach’d* (1760)) como o alomorfe [t] (em *promiſ’d* (1613) ou *hope’d* (1633)); neste período, a sequência ‘ed’ corresponde ao alomorfe [ɪd] (em *parted* (1633) e *deſcended* (1742));
- b. a partir de 1780, a sequência ‘ed’ aparece como a única representação gráfica para todos os verbos regulares no *Simple Past*;
- c. os grafemas ‘t’ e ‘d’ entram em declínio, a partir de meados do século XVIII.

A sequência ortográfica ‘ed’ estabeleceu-se, pois, de forma gradual, tendo-se fixado em finais do séc. XVIII, depois de se ter afirmado contra os grafemas ‘t’ e ‘d’. A opção por esta grafia única contribui naturalmente para afastar a língua escrita da língua falada, um afastamento que é, aliás, característico da Língua Inglesa⁶.

Em contexto de sala de aula, importa manter distintos os dois tipos de representação e evitar, muito em particular, que seja usada a grafia para

⁵ Os dados usados por Cook (2004) foram retirados de peças teatrais compreendidas entre 1592 (*The Spanish Tragedie*, de Thomas Kyd) e 1780 (*School for Scandal*, de Richard B. Sheridan).

⁶ Podemos acrescentar que também os falantes nativos se deparam com dificuldades na aprendizagem da forma escrita dos verbos regulares (Cook 2004a,b).

explicar fenómenos da oralidade. Através de uma separação disciplinada dos dois domínios, será possível ajudar os alunos na conceptualização da língua como fluxo sonoro.

5. O papel da pronúncia no desenvolvimento da percepção fonológica

Nas secções anteriores, caracterizámos fonologicamente os alomorfes de *Simple Past* em Inglês L2 (secção 2) e identificámos dificuldades na sua aquisição, em particular no que diz respeito ao impacto que a deficiente percepção das propriedades fonológicas da L2 pode exercer na aquisição de contrastes alomórficos (secção 3). Nesta secção, iremos aprofundar a distinção entre a produção de contrastes fonológicos e a sua consciencialização, chamando a atenção para a necessidade de se promoverem, em sala de aula, atividades para o desenvolvimento da competência perceptiva dos alunos.

5.1. Produção vs percepção

Enquanto componente essencial da comunicação oral, a pronúncia está intrinsecamente associada à dimensão fonético-fonológica das línguas, compreendendo três subcomponentes: a articulação, a acentuação e a prosódia. Apesar de fazer parte integrante da comunicação oral, ao longo da história do ensino das línguas estrangeiras, a pronúncia foi alvo de diferentes tratamentos, desde a sua completa exclusão (através do método tradicional da Gramática e Tradução) até à sua hipervalorização, ou seja, como fim em si mesmo (através do método audiolingual) e, por fim, até à sua revalorização no âmbito da abordagem comunicativa, enquanto ingrediente essencial ao desenvolvimento da comunicação oral.

Enquanto componente indispensável ao ensino de línguas estrangeiras, o seu valor esteve igualmente sujeito a variações: no método audiolingual, a pronúncia destinava-se a garantir que os alunos articulassem os sons

como falantes nativos, mediante a realização de exercícios de repetição (*oral drills*). A abordagem comunicativa, pelo contrário, defende que o papel da pronúncia consiste em garantir que a comunicação seja eficiente, clara e inteligível, desvalorizando o estatuto do falante nativo (Celce-Murcia et al. 1996). Efectivamente, no caso específico da Língua Inglesa, a própria expansão do Inglês como língua global retirou centralidade à pronúncia nativa, sublinhando a primazia da comunicação oral inteligível.

No contexto actual do ensino do Inglês L2, a necessidade de ensinar pronúncia é já incontroversa (Celce-Murcia et al. 1996) verificando-se uma clara tendência para valorizar a **produção** oral, como a competência que mais fortemente afeta a capacidade comunicativa dos alunos. Neste âmbito, estudos recentes sobre a aquisição fonológica têm vindo a revelar que o verdadeiro problema se situa principalmente ao nível da **percepção** oral. A comprová-lo está o facto de que os alunos não conseguem muitas vezes repetir uma palavra exatamente como o professor a pronunciou. Isso acontece porque imitar sons em L2 não equivale a ‘papaguear’ sons, conforme revelaram os estudos apresentados na secção 3. Por outras palavras, o ser humano apenas consegue produzir sons se os identificar como segmentos distintos, o que significa que a sua correta produção/articulação está dependente da sua correta percepção.

Este simples facto permite concluir que, em sala de aula, deve ser dada atenção ao desenvolvimento da percepção fonológica da L2, não apenas à produção oral. Quando um aluno (ou falante de L2) não articula corretamente os sons, isso não significa que seja fisicamente incapaz de os articular, mas apenas que não tem uma percepção correta desses mesmos sons (ou seja, que não os discrimina e manipula de acordo com as regras da L2).

Voltando ao caso específico dos alomorfes de *Simple Past*, foi já referido na secção 3 que a dificuldade sentida pelos falantes se deve, por um lado, aos segmentos fonológicos surdos em posição final e, por outro, à estrutura silábica das sequências consonânticas (*consonant clusters*). As dificuldades manifestadas na sua aquisição, em contexto de L2, não significam que os falantes não-nativos não tenham a capacidade física para articular um [t] ou um [d], ou que não saibam produzir isoladamente sons

surdos e sonoros, ou afixos silábicos e não-silábicos. Apenas significa que ainda não usam esses contrastes fonológicos no contexto da L2, ou seja, ainda não desenvolveram a percepção fonológica necessária para aplicarem os contrastes em posição final de palavra, sob o efeito de um condicionamento fonológico específico.

5.2. Etapas conducentes ao desenvolvimento da percepção

Apresentamos de seguida uma proposta para o ensino da pronúncia, da autoria de Celce-Murcia et al. (1996), que assenta justamente na articulação entre atividades de produção e de percepção. De acordo com esta proposta, o ensino da pronúncia começa pela apresentação do fenómeno fonológico, passa para exercícios de diferenciação e conduz depois a exercícios de produção oral, inicialmente em contextos controlados e posteriormente em contextos comunicativos:

(12) Etapas para o ensino da pronúncia (Celce-Murcia et al. 1996:52, adaptado)

1. *Descrição e análise*: esta etapa tem como finalidade chamar a atenção para os fenómenos fonológicos, explicá-los de uma forma adequada aos alunos e ilustrar os contextos (orais) nos quais ocorrem.
2. *Diferenciação auditiva*: tem como objetivo praticar a diferenciação dos contrastes fonológicos através de exercícios guiados de compreensão oral.
3. *Prática controlada*: destina-se à produção oral através da leitura de frases curtas, pequenos diálogos que permitem treinar (explicitamente) a propriedade fonológica em causa (por exemplo, um determinado som ou contraste fonológico).
4. *Prática guiada*: desenrola-se através de exercícios de comunicação que permitem aos alunos uma produção oral mais livre, mas que deve permitir ao professor monitorizar a propriedade fonológica em causa.

5. *Prática comunicativa*: permite a aplicação, em novos contextos, dos conteúdos fonológicos interiorizados nas etapas anteriores.

A sequência sugerida tem o mérito de dar atenção a duas etapas (i.e., as etapas 1 e 2) que, em conjunto, contribuem para a consciencialização fonológica. Devido à proximidade existente entre as etapas 1 e 2, propomo-nos agrupar as cinco etapas de Celce-Murcia et al. (1996) (doravante CM) do seguinte modo:

- A. PERCEÇÃO (correspondente às etapas 1 e 2 de CM) destina-se a promover a consciencialização de sons e contrastes fonológicos da L2;
- B. AUTOMATIZAÇÃO (correspondente às etapas 3 e 4 de CM) centra-se na prática controlada e guiada de estruturas;
- C. COMUNICAÇÃO (correspondente à etapa 5 de CM) destina-se à aplicação dos conhecimentos a novos enunciados.

As etapas 1 e 2 formam um momento ‘metalinguístico’. As etapas 3 e 4 centram-se predominantemente na produção oral acompanhada, e a etapa 5 estimula a pronúncia autónoma. Este reagrupamento, quanto a nós, permite destacar, de forma mais explícita, as principais semelhanças e diferenças entre as cinco etapas.

No âmbito do presente artigo, importa-nos refletir sobre o momento da PERCEÇÃO, que promove a consciencialização fonológica através da descrição e análise das estruturas, por um lado, e de exercícios de diferenciação e discriminação, por outro. Iremos, de seguida, caracterizar sucintamente cada uma das etapas, deixando à responsabilidade do leitor a concepção de exercícios para a sua concretização efetiva⁷.

No que diz respeito à primeira etapa de CM, *Descrição e análise*, os autores consideram que o seu verdadeiro sucesso depende, em larga medida, dos conhecimentos de fonética e fonologia (da L2 e da L1) do próprio professor e do seu envolvimento na explicação. A etapa tem como objetivo explicar aos alunos os fenómenos em causa (de forma adequada

⁷ A didatização das etapas deverá ter em conta o nível etário e o nível de aprendizagem dos alunos.

ao seu nível etário), estabelecendo inclusivamente comparações entre a L1 e a L2, de modo a permitir antecipar dificuldades ou responder mais eficazmente às necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, um professor que partilha com os alunos a mesma L1 tem a vantagem acrescida de conseguir perceber melhor as interferências da L1 na L2.

Ainda no âmbito desta primeira fase, o uso de metalinguagem deve contribuir para ajudar os alunos a conceptualizarem a L2 em função de unidades da fala, tais como fonemas, sílabas, vogais, sílabas acentuadas, consoantes surdas e sonoras. Estas unidades linguísticas, que se situam ‘abaixo’ da palavra, ajudam os alunos a tomar consciência do sistema fonológico do Inglês. Contudo, apesar da relevância das unidades sublexicais, é recomendável que os contrastes fonológicos sejam ilustrados através de palavras ou de expressões nas quais os referidos segmentos fonológicos ocorrem.

Além disso, é importante que os contrastes sejam integrados em situações comunicativas, eventualmente no âmbito da unidade temática, inserindo os segmentos ou contrastes fonológicos em contextos discursivos reais. No âmbito do ensino comunicativo, a aula deve girar em torno de expressões ou frases de utilidade pragmática.

Passamos agora à etapa 2 de CM, *Diferenciação auditiva*, que procura desenvolver nos alunos a capacidade para detetarem semelhanças e diferenças através de atividades de *listening*. Conforme referimos anteriormente, a produção correta (e consciente) de estruturas fonológicas de uma L2 exige que os alunos tenham consciência delas, ou seja, que saibam discriminá-las. Neste contexto, pois, as atividades comuns de *listening* não têm como finalidade exercitar a interpretação de conteúdos, mas destinam-se a proporcionar aos alunos uma “experiência sonora”, fixando a sua atenção exclusivamente nos contrastes fonológicos.

Os alunos podem ouvir sequências de sons ou de palavras, preferencialmente agrupadas em pares mínimos, de modo a destacar os contrastes. No caso dos alomorfes de *Simple Past*, é possível criar pares ‘mínimos’ de verbos, cujos dois últimos segmentos têm o mesmo ponto de articulação mas diferem quanto ao traço +/- sonoro. O aluno seria exposto à produção oral destas formas e teria de identificar, para cada uma das formas, a

realização do alomorfe em [t] ou em [d]⁸. Por exemplo, as formas *shipped* [pt] e *stabbed* [bd] têm em comum a consoante oclusiva bilabial ([p] e [b], sendo a primeira surda e a segunda sonora). É precisamente essa diferença em sonoridade que determina a escolha do alomorfe surdo, para *ship*, e do alomorfe sonoro, para *stab*. Outros pares ‘mínimos’ incluem a. *missed* [st]/*squeezed* [zd]; b. *flushed* [ʃt]/*judged* [ʒd]; c. *coughed* [ft]/*loved* [vd].

Os exercícios são fortemente guiados e fixam-se muito concretamente na diferenciação de contrastes. Para naturalizar os exercícios, conforme foi dito acima, é possível relacionar o fenómeno com material autêntico (tais como, cenas de filmes, diálogos de séries populares, noticiários, leituras de poesia e gravações de textos literários). Uma vez mais, é importante distinguir entre os exercícios para o desenvolvimento da perceção auditiva e os exercícios para o desenvolvimento da compreensão oral. Contudo, qualquer atividade de *listening* que tenha como finalidade a interpretação e compreensão oral poderá inclusivamente ser rentabilizada para o treino da perceção fonológica (de segmentos, sufixos, acentuação, prosódia, entre outros). Importa apenas que a interpretação, por um lado, e a análise de sons, por outro, sejam tratados como momentos distintos na aula.

Por se tratar de um exercício de diferenciação, é indispensável que os alunos possam ouvir repetidamente a mesma sequência, pelo que se recomenda o recurso a equipamento áudio. Existe ainda a possibilidade de gravar a própria voz dos alunos e de lhes pedir para analisarem as suas próprias produções. A exteriorização do discurso dos alunos assenta na observação de que existem de facto diferenças substanciais entre aquilo que os alunos de uma L2 pensam que dizem e o que efetivamente produzem. Através da exteriorização do discurso dos alunos, é possível transformar a sua produção oral em objeto de estudo.

De facto, a importância em preservar a autenticidade dos materiais usados tem vindo a reunir cada vez mais consenso junto dos investigado-

⁸ A forma gráfica das respetivas formas verbais poderia ainda ser alvo de atenção, através de exercícios em que os alunos ouvem formas e lhes têm de atribuir uma representação gráfica. A articulação entre a produção oral e o registo ortográfico devem ser considerados nos casos em que há uma manifesta divergência entre forma fonológica e escrita, como acontece com os alomorfes regulares de *Simple Past*, conforme referido na secção 4.

res (CM 1996, Aufderhaar 2004). Aufderhaar (2004), em particular, revela que atividades de *listening* que expõem os alunos a gravações intactas de programas de rádio, entrevistas, anúncios publicitários, leituras de poesia, entre outros, têm uma influência positiva no desempenho da produção oral.

Por fim, acrescentamos apenas um comentário crítico à sequência ordenada de etapas proposta por CM. A metodologia assenta no pressuposto de que as etapas devem suceder-se pela ordem acima indicada. Parece-nos, no entanto, que o mérito da metodologia não se deve ao encadeamento ordenado das várias etapas, mas antes à ideia de que deve existir uma interligação entre atividades de percepção fonológica (etapas 1 e 2) e atividades de produção oral (etapas 3, 4 e 5). Defendemos, pois, que não deve ser excluída a possibilidade de as atividades de produção antecederem o momento da PERCEÇÃO. Esta sugestão é, aliás, corroborada por estudos anteriores que, embora algo inconclusivos, revelam que a capacidade para discriminar contrastes fonológicos poderá melhorar com a exposição a exercícios de produção oral (Shimamune e Smith 1995). Tendo em conta que alguns dos alomorfes de *Simple Past* são muito pouco salientes no discurso, nomeadamente as oclusivas [t] e [d], será natural que uma maior exposição aos sons possa aumentar a capacidade de os diferenciar. Contudo, sobre esta questão, convidamos os professores a recorrerem à sua própria atividade letiva e a avaliarem, com os seus próprios dados, o impacto de cada uma destas opções no ensino da pronúncia.

6. Síntese

O desenvolvimento da percepção fonológica dos alunos não constitui geralmente uma prioridade curricular. Este artigo, contudo, chamou a atenção para trabalhos sobre a aquisição da fonologia e dos alomorfes de Inglês L2 que apontam o défice de percepção como uma das causas impeditivas de uma aquisição proficiente da fonologia de uma L2. De facto, estudos recentes revelaram que falantes não-nativos de Inglês L2 fazem um uso inconsistente dos alomorfes de *Simple Past*, independentemente

da L1. Contudo, tal uso não é aleatório, uma vez que existe uma maior tendência para a produção correta do alomorfe silábico e também do alomorfe [t]. Estes estudos apontaram como principal causa a deficiente percepção que falantes não-nativos têm das propriedades fonológicas específicas dos alomorfes, tais como a forma dos segmentos e a estrutura silábica. No presente artigo apontamos para a integração de atividades de consciencialização fonológica no ensino da pronúncia, destacando em particular a necessidade de promover a diferenciação auditiva através de atividades de compreensão oral, com recurso a materiais autênticos.

7. Referências

- AUFDERHAAR, Carolyn. 2004. Learner Views on Using Authentic Audio to Aid Pronunciation: "You Can Just Grab Some Feeling". *TESOL Quarterly* 38:4, 735-746.
- BAYLEY, Robert. 1994. Interlanguage variation and the quantitative paradigm: Past tense marking in Chinese-English. In E. Tarone, S. Gass and A. Cohen (Eds.). *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 157-181.
- BROWN, Cynthia. 2000. The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In Archibald, John (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 4-63.
- CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D., & GOODWIN, J. 1996. *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, Vivian J. 2004a. *The English Writing System*. London: Edward Arnold.
- COOK, Vivian J. 2004b. The spelling of the regular past tense in English: implications for lexical spelling and dual process models. In G. Bergh, J. Herriman & M. Mabärg. (Eds.). *An International Master of Syntax and Semantics: papers presented to Aimo Seppänen on the occasion of his 75th birthday*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 59-68.
- GILNER, Leah. 2008. Pronunciation Instruction: A Review of Methods and Techniques. *Journal of School of Foreign Languages* 35, 93-108.
- GOAD, Heather. 2011. The L2 Acquisition of Functional Morphology: Why Syntacticians Need Phonologists. In Julia Herschensohn and Darren Tanner (Eds.).

- Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-16.
- HAWKINS, Roger. 2001. *Second language syntax: A generative introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- KLEIN, Elaine, IGLIKA STOYNESHKA, KENT ADAMS, TAMARA ROSE, YANA PUGASH & STEPHANIE SOLT. 2004. Past tense affixation in L2 English: The effects of lexical aspect and perceptual salience. In Alejna Brugos, Linnea Micciulla & Christine E. Smith. (Eds.). *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 553-564.
- LARDIERE, Donna. 2000. Mapping features to forms in second language acquisition. In J. Archibald. (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Oxford: Blackwell, 102-129.
- LARDIERE, Donna. 2003. Second language knowledge of [+/-Past] and [+/-Finite]. *Proceedings of the 6th conference on Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla, 176-189.
- PRÉVOST, Philippe and LYDIA WHITE. 2000. Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16:2, 103-133.
- SHIMAMUNE, Satoru e STACEY SMITH. 1995. The Relationship between pronunciation and listening discrimination. *Journal of Applied Behaviour Analysis* 28:4, 577-578.
- SOLT, Stephanie, YANA PUGACH, ELAINE C. KLEIN, KENT ADAMS, IGLIKA STOYNESHKA, and TAMARA ROSE. 2003. L2 Perception and Production of the English Regular Past: Evidence of Phonological Effects. In *BUCLD 28: Proceedings of the 28th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 553-564
- SPENCER, Andrew. 1996. *Phonology: Theory and Description*. Oxford: Basil Blackwell.
- STRANGE, Winifred. 1995. Cross-language study of speech perception: A historical review. In W. Strange. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in crosslanguage research*. Baltimore: York Press, 3-45.
- WOLFRAM, Walt. 1985. Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning* 35, 229-253.

(Página deixada propositadamente em branco)

Andrew Packett

1. Introduction

Few issues in the field of teaching English as a foreign language (EFL) have received as much attention as that of how to teach grammar. As a central component of language, grammar has naturally been a core concern of both theorists and practitioners, and the history of EFL is marked by a long-running debate about which models of grammar might best inform descriptions of language for pedagogical purposes and which types of methodological approach are most likely to enhance learners' grammatical competence. Such questions are integral to the sub-field of grammar known as 'pedagogical grammar', understood as denoting 'the types of grammatical analysis and instruction designed for the needs of second language students' (Odlin 1994:1), and the principled exploration of these issues forms a key component of any teacher education programme.

What has largely been overlooked in the so-called 'grammar debate', however, is how grammar is seen from the perspective of learners and this chapter seeks to redress this imbalance by exploring views of grammar as revealed in informal surveys carried out with first-year *Linguas Modernas* students at the University of Coimbra. These surveys reveal evidence of how students enter higher education with markedly negative attitudes towards a subject which, curiously, they nonetheless recognize as being of central importance within their chosen area of study. It will be argued that these affective reactions result not only from methodological options in the teaching of grammar but also from underlying theoretical orientations which frame grammar in predominantly sentence-level, rule-based, and monolithic terms. This 'deficit' subject position which many

students seemingly acquire in relation to grammar is further compounded by the predominance of a product-oriented view of grammar in which it is conceptualised as a body of externalized knowledge, the rules of which must somehow be memorized as a series of largely arbitrary facts. In order for our students to arrive at more enabling subject positions regarding grammar it will be argued that we need to reconceptualise the subject within a more functional perspective, in which grammar is seen more within a discourse-oriented perspective primarily as a resource for making meaning (Halliday & Matthiessen 2004).

The chapter begins with a brief historical overview of grammar within EFL, highlighting how approaches have shifted in accordance with prevailing theoretical and methodological orthodoxies, and argues that the reemergence of grammar in recent decades following its relative abandonment in the heyday of communicative language teaching offers an opportunity to build upon traditional formal approaches by using insights gained from systemic functional linguistics. This is followed by initial discussion of the survey data (a representative sample of which is presented as an appendix to this chapter), which, using the data merely as a point of departure, seeks to characterize students' conceptions of grammar as they enter university. Extrapolating further from the student data, the final section, in arguing for a reconceptualisation of grammar in more functional terms, puts forward some ways in which teachers could broaden their understanding of grammar for pedagogical purposes and, in so doing, enrich their students' classroom experience of the subject.

2. The place of grammar teaching within EFL

To give a potted history of grammar teaching within EFL would be in a sense to trace the history of the profession itself since debates around grammar have always been a central, and at times highly contested, part of the professional discourse of teaching. Indeed, as Thornbury (1999:14) points out, 'no other issue has so preoccupied theorists and practitioners as the grammar debate, and the history of language teaching is essentially

the history of the claims and counterclaims for and against the teaching of grammar.' While theorists now argue strongly in favour of integrating some kind of form-focused instruction within a broadly communicative framework (Nassaji & Fotos 2011), practitioners in the classroom can only reach an informed understanding of this present consensus through a critical examination of past practices. Such an understanding must also include an awareness of how pedagogical grammar must be seen as 'a practically oriented hybrid drawing on work in several fields' (Odlin 1994:11), prominent amongst which would be the field of descriptive grammar. In this regard, two contemporary models of grammar are usually highlighted and, at the risk of over-simplifying somewhat, it is nevertheless important to acknowledge that each model offers distinctive theoretical perspectives on language.

The first model, that of generative or formal grammar (associated primarily with Chomsky), is concerned primarily with the structure of language at sentence level and largely disregards semantics and pragmatics, while the second, that of functional grammar (associated primarily with Halliday) foregrounds meaning and use as it seeks to explain how linguistic structures are chosen in accordance with specific communicative purposes in particular social contexts. Since the former can be characterised as an *intra*-personal model which seeks to explicate language in terms of properties of the mind, and the latter as an *inter*-personal model concerned with how language both shapes, and is shaped by, social use, it is little surprise to find that it is predominantly scholars working broadly within the functional school who have displayed a sustained engagement with teacher education over the past six decades (see, for example, Coffin, Donohue & North 2009; Halliday, McIntosh, & Strevens 1964; Halliday & Hasan 1976; McCarthy 1991) and major pedagogical reference grammars published in recent decades have all been predominantly influenced by work in functional linguistics (Biber, Johansson, Leech & Conrad 1999; Biber, Conrad & Leech 2002; Carter & McCarthy 2006; Sinclair 1990).

This binary distinction between formal and functional approaches is evident as we look back upon the competing claims and counterclaims within grammar teaching, for if in the current climate of consensus it is

asserted that form-focused instruction once more has its place, then the period of its relative demise can be located within the heyday of communicative language teaching (CLT) during the 1970s and 1980s which, in its strong form at least, argued against any explicit focus on form, believing that grammatical structures would be acquired simply through the students' practice of meaningful communicative tasks. It should be noted that CLT was, in itself, a reaction to the narrow conception of grammatical competence as reflected in the structural syllabuses of the 1960s, and drew upon the highly influential notion of 'communicative competence', a term coined by the sociolinguist Dell Hymes (1972), who saw the 'rule-governed creativity' of Chomsky's (1965) notion of grammatical competence as insufficient to explicate social and functional rules of language use.

While it might be argued then that the formal/functional binary distinction is reflected in shifting paradigms within EFL, a note of caution should be sounded here insofar as such a division, in practical terms, can be seen as over-simplistic (Larsen-Freeman 2001), and it is questionable to what extent it is actually reflected in the more eclectic and pragmatically-based decision making which informs classroom practice itself. As such, the current climate of principled eclecticism with regard to grammar teaching offers an opportunity to build upon the knowledge base represented by traditional formal analysis by supplementing this with insights gained from functional linguistics (Coffin, Donohue & North 2009; Jones & Lock 2011).

3. Students' conceptions of grammar upon entering university

The central role accorded to grammar within EFL is reflected in the fact that first-year language courses for students taking English at the University of Coimbra have traditionally focused primarily upon revising and consolidating students' understanding of the English grammatical system. As a teacher for many years on such courses, my initial aim at the very beginning of each course was naturally to find out how students

entering higher education stood in relation to the subject matter of the course. For this purpose an initial awareness-raising task was carried out in which students were asked simply to write as many sentences containing the word “grammar” as they could think of in five minutes, the strict time limit ensuring that the sentences produced tended to be both pithy and wide-ranging. These sentences were then collected in and a selection were dictated back to the students along with other sentences of my own designed to reflect more closely some of the perspectives on grammar which the course aimed to explore. Students were required to categorise the sentences in the act of dictation by assigning them to one of a number of opinion columns (‘I agree/ I disagree/ Our teacher probably agrees/ etc’) (Davis & Rinvoluceri 1988:80), comparisons of which formed the basis for subsequent group discussions both on the class’s conceptions of grammar and what might lie behind them. Given the range of common errors revealed in the students’ sentences (e.g. appendix sentences 9, 25, 27 and 33), the activity also served a diagnostic purpose, as well as providing an initial opportunity for error correction and developing the requisite metalinguistic awareness for error analysis, both of which constitute key aims of the course.

While not wishing to claim any particular methodological rigour for the process by which these data were collected, the hundreds of sentences gathered in this way over the years nonetheless comprise a corpus of informal survey data which provides some interesting insights into students’ perspectives of grammar as they enter tertiary education. Having emanated from one particular pedagogic context, that of first-year university language courses, the sample of sentences collected in the appendix was later used as material for an introductory discussion in post-graduate language courses for trainee teachers. In seeking to raise participants’ awareness of pedagogical approaches to grammar, the task now became one of categorizing the sentences into groups of similar meaning and in so doing identify what they saw as being salient features of students’ conceptions of grammar. The discussion which follows draws in large part upon issues raised by trainee teachers as they completed this activity.

3.1. 'Grammar is ...': defining grammar

In the initial first-year sentence-writing activity any prior definition of terms was deliberately avoided so as not to preempt the content of their sentences in any way. Even so, it is interesting to note the extent to which the sentences produced encompass the multi-dimensionality of the term *grammar* as defined in this entry from a general purpose native-speaker dictionary:

1. the branch of linguistics that deals with syntax and morphology, sometimes also phonology and semantics. 2. the abstract system of rules in terms of which a person's mastery of his native language can be explained. 3. a systematic description of the grammatical facts of a language. 4. a book containing an account of the grammatical facts of a language or a recommendation as to rules for the proper use of a language. 5. the use of a language with regard to its correctness or social propriety, esp. in syntax: *the teacher told him to watch his grammar.* (Collins English Dictionary, 1994).

Using this definition as a means of initially framing the analysis of the sample sentences with trainee teachers, a number of key questions relevant to pedagogical grammar can immediately be raised.

Firstly, the traditional understanding of grammar as focusing essentially upon morpho-syntactic features, as seen in sense (1) above, underpins the commonly held views expressed in student sentences (7), (14) and (17), in which it is assumed that the perceived relative 'simplicity' of English grammar arises both from its lack of inflections and from its comparatively fixed word order. From a teacher's perspective, this narrowly formalist perspective has profound pedagogical consequences if grammar is thereby seen as an autonomous, context-free system which, as defined above, is only 'sometimes also' related to other linguistic systems such as phonology and semantics, and in this respect it is striking how few students associate grammar in any way with meaning in their sentences, examples such as sentences (8) and (45) being all too rare. Clearly then, a teacher's notion of pedagogical grammar must draw upon richer, more

pedagogically relevant models of grammar than that which is alluded to in sense (1) above.

Secondly, the sense of grammar as an abstract system of rules, as seen in sense (2) above, clearly draws upon the Chomskyan mentalistic notion of a universal, innate language competence. Although this notion of grammar as a rule-governed system is alluded to frequently in the student data (see, for example, student sentences (3), (6), (9) and (38)), its relevance to pedagogical grammar when acquiring a foreign language is problematic since, as will be discussed below, the highly abstract and idealized nature of such rules does not always lend itself easily to explicit instruction in the classroom.

Thirdly, it should be underlined that while the term 'pedagogical grammar' is necessarily absent from what is a non-technical dictionary, some of its key constitutive elements could be said to be subsumed within senses (3) to (5) above. Sense (3), for example, as a definition of descriptive grammar, provides the evidential corpus upon which pedagogical grammarians base their formulations, and recent advances in corpus linguistics have led to corpus-based pedagogical grammars (as in sense (4) above and student sentence (41)) of ever greater detail and descriptive range, particularly in relation to the grammar of spoken English, an area which had hitherto been largely ignored (Biber, Conrad & Leech 2002; Carter & McCarthy 2006). This descriptive conception contrasts with the prescriptive tone which defines grammar, as in sense (4), as 'a recommendation as to rules for the proper use of a language' or, as in sense (5), 'with regard to its correctness or social propriety'. It should be noted, however, that pedagogical grammar, as a hybrid construct drawing upon a number of differing conceptions of grammar, necessarily entails a degree of prescription (Odlin 1994), and students' strong associations of grammar with notions of 'correctness' (as seen, for example, in sentences (32), (37), (39)) would indicate that a degree of prescription is inevitably involved in teaching grammar.

3.2. '*Grammar is the most important thing in any language*' versus '*Grammar is boring*'

Having established an initial framework for analyzing the student sentences which draws upon these mainstream definitions, discussion with trainee teachers proceeded to identify a number of salient categories, the first of which centres upon what might seem a curious contradiction between, on the one hand, a clear recognition of the centrality of grammar (e.g. sentences (10), (15), (42) and (45)) and, on the other hand, what might be termed a 'deficit' subject position expressed by many students, in which emotions of anxiety, disengagement and personal inadequacy loom large (e.g. sentences (1), (2), (5), (16), and (19)). Given the crucial role of affective factors in language learning, the harmful impact upon language learning of such negative emotions cannot be over-estimated and underlines how the treatment of error is a key methodological issue in grammar teaching. In this respect, while some students' professed difficulties with grammar are unwittingly revealed within the very same sentences (e.g. sentences (25), (27), and (33)), and clearly cannot be ignored by any teacher, the effect of too great an emphasis upon 'corrective' grammar could well be counter-productive insofar as it might inhibit students' experimentation with language.

A further observation made in relation to these sentences concerns how students frequently choose to conceptualise their recognition of grammar's centrality in metaphorical terms, and it is instructive to examine more closely the choice of metaphors since in themselves they are suggestive of certain perspectives on grammar. In this regard, while relatively 'static' metaphors related to anatomy (sentence 15), maths (sentence 22), machines (sentence 29) or engineering (sentence 43) may be appropriate for the purposes of dissecting and analyzing grammar, it is significant that more organic metaphors which might view grammar as a living phenomenon which is subject to change and growth are conspicuously absent. As Rutherford (1987:37) points out, the mechanic versus the organic are, in fact, complementary metaphors of language: 'Both metaphors are needed, for language has *form* as well as *function*; it has

aspects that are *static* and others that are *dynamic*; we look at language *product* in addition to language *process*; we ascribe part of the language complex to *competence*, part of it to *performance*.'

3.3. 'We must know all the rules of grammar'

This tendency to view language as a static, external phenomenon is reflected in the way in which many students have come to see grammar in the classroom as being essentially about the learning of a set of discrete and seemingly arbitrary rules (along with what are perceived as equally arbitrary exceptions, of course). This perspective can be seen for example in sentences (3), (9), (13), (25), and (38), and while not wishing to deny the rule-governed basis of language, a number of important pedagogical issues are raised by the striking predominance of such sentences in the student corpus.

Firstly, it should be understood that the ability to identify and provide clear and effective feedback on the type of learner errors revealed, for example, in sentences (9), (25) and (33) clearly forms a key component of any teacher's basic professional competence and developing this skill involves a growing understanding of how pedagogical grammar rules operate. It should be recognized, however, that a number of complex practical issues need to be borne in mind when formulating such rules. An informal definition of a language rule as 'observed regularity with predictive value' (Westney 1994:74) holds that a rule should be based on attested usage and be generally applicable in the grammar, and is thus, as Westney points out, 'a gradable rather than an absolute concept'. Furthermore, a rule's application within a pedagogical context means that it must above all else be seen as being relevant to learners' needs. In this respect, Swan (1994), in formulating a number of design criteria for pedagogic rules, warns that teachers 'will often need to compromise with truth for the sake of clarity, simplicity, conceptual parsimony or relevance' (Swan 1994:46). It should be noted, however, that such considerations apply less to the type of basic morpho-syntactic errors displayed in sentences (9),

(25) and (33), an observation which underlies a distinction commonly made in pedagogical grammar between rules of formation and rules of use, 'the former concerning mechanical regularities in language and the latter matters of personal meaning and choice' (Westney 1994:74-75). Such a distinction serves to remind teachers that notoriously complex areas of English grammar, such as the use of articles, are not amenable to rote learning and demand that students are exposed more to language at the level of discourse.

While the status of pedagogical grammar rules, then, is by no means clear-cut, and, it should be added, the efficacy of such rules in relation to second language acquisition remains largely unproven, a further pedagogical issue arises in connection with the tendency to present these rules in largely sentence-level terms. This is reflected in the students' commonly expressed understanding of grammar in terms of sentence production, as seen for example in sentences (8), (21), and (30), which might be seen as a legacy of formal grammar's traditional analytic focus. When considered alongside the students' close association of grammar with correctness (e.g. sentences (32) (35) and (39)), it might be argued that too pronounced an emphasis upon the production of correct sentences may actually serve to inhibit a learner's hypothesis formation regarding grammar and thus discourage the kind of risk-taking so essential to effective language learning (Brown 1994:130).

A further problem with such an emphasis is that grammar is then taught and tested largely at sentence-level, and while recourse to the decontextualised single sentence is, at times, an unavoidable methodological option within grammar teaching, an over-reliance on this approach leads to a failure to recognize the connections between grammar and higher-order contextual features of register and genre. The tendency amongst some grammar practice books (e.g. Sottomayor 2011) to present language almost exclusively in sentence-level terms encourages the belief that 'learning the grammar' consists of little more than working one's way through exercises comprised largely of decontextualised sentences invented to illustrate specific grammar points. Such exercises are not only demotivating for students (as indicated by sentence (28)), but also

often present language in a highly unnatural form, with little regard for common patterns of use as revealed, for example, in recently published pedagogical reference grammars informed by corpus linguistics (Biber, Conrad & Leech 2002; Carter & McCarthy 2006).

Extrapolating a little further from the student sentences, it could also be argued that this perspective of 'grammar as rules' stems in part from the students' exposure to predominantly transmission-oriented methods of grammar teaching in which knowledge, in the form of learnable rules, is simply imparted to learners irrespective of whether the rule itself is adequately formulated or if the learners themselves are necessarily in any position developmentally to make sense of it. This expository mode of teaching is what Thornbury (1999:17), in outlining the various claims in support of grammar teaching, refers to as 'the rule-of-law' argument, pointing out that 'such a view is typically associated with the kind of institutionalized learning where rules, order and discipline are highly valued'. While this approach, then, may have ecological validity in certain educational contexts and clearly meets the needs many students naturally have for rules as providing a form of psychological security, it may at the same time contribute, paradoxically, to the marginalization of grammar within the classroom insofar as it relegates treatment of this central component of language to the so-called grammar slot, which, typically, is comprised of deductive presentations followed by gap-filling practice exercises.

In addition, the rule-of-law argument raises a further issue which is particularly pertinent for relatively inexperienced teachers, who, in their wholly understandable anxiety to appear authoritative with regard to their subject matter, may at times revert to a more authoritarian mode of teaching which permits only the narrowest interpretation of what might be considered grammatically correct. This pedagogical conflation of 'authoritative' and 'authoritarian' is hardly a fanciful notion if grammar itself comes to be seen metaphorically as the site of order and a defence against lawlessness. In discussing the heated and ideologically-charged debate around first-language grammar teaching, which took place in the United Kingdom in the final decades of the previous century, Cameron (1995) concedes that such a metaphor is in some respects appropriate

in that grammar, when co-opted in such terms, can be interpreted as ‘a *traditional* practice imposing *order* on languages by describing their structure in terms of *hierarchical rules* which have *authority* for speakers’ (Cameron 1995:97).

3.4. ‘*There is a lot of grammar*’

A corollary to this rule-based perspective of grammar can be seen in the students’ conception of grammar as a quantifiable, externalized body of knowledge. Sentences such as (4), (23) and (40) view grammar very much as a product, and again, while not wishing to deny the validity of such a perspective for analytical purposes, it is important to reflect both upon the origin of such a view and its potentially negative effects pedagogically, particularly since so few students seem to conceptualise grammar in more process terms.

A product perspective on grammar is, of course, inherent in any attempt to codify language, and it is such a perspective which has provided teachers, in the form of reference grammars and dictionaries, with ways of organizing and making sense of this complex phenomenon. A consequence of this, however, is that it is the product rather than process perspective which is perhaps more familiar to most teachers (Batstone 1994:5). The resulting tendency to view language in essentially static terms is reinforced by what van Lier (1995:113) characterizes as the ‘covering urge’ in many syllabuses and coursebooks, which ‘look at the target language as a product, itemized and inventoried, and proceed to ‘cover’ as much as possible in successive lessons’ (van Lier 1995:114). It is little surprise, then, that students should come to see grammar as this rather intimidating external phenomenon which, in their own words, comprises ‘a very large area of the English language.’ What such a view fails to recognize, however, is the crucial role which grammar plays in creating context, and a reconceptualisation of grammar would seek rather to emphasise its potential as a resource which can be activated in the process of language use.

To summarise this section, what has emerged as salient in discussing the sample of student sentences with trainee teachers is a view of grammar which in many respects is deeply puzzling coming from a group of students who have chosen to study languages at university. While there is clear recognition objectively of grammar's central role, there is at the same time an overwhelming subjective sense of negativity, the potential causes of which need to be carefully reflected upon by language educators. In this respect, a number of related issues have been identified which may contribute to students having acquired such a disturbingly negative stance. Firstly, there is what might be called the 'grammar as rules' perspective, in which grammatical competence is seen as being acquired largely through the rote learning of discrete-item rules. Secondly, a 'grammar as sentences' perspective can be identified in which a predominantly transmission-oriented form of pedagogy seeks to impart such rules mainly by reference to decontextualised single sentences. Thirdly, these perspectives give rise to a 'grammar as product' perspective in which the grammatical system is perceived in static terms and appears almost to loom threateningly over the student as an externalized body of testable knowledge. Since conceptualising grammar in such terms appears to give rise to subject positions on the part of students, which are clearly inimical to effective learning, it is therefore vital to consider alternative approaches which might serve to reconceptualise grammar in more appealing ways.

4. Reconceptualising grammar

4.1. From 'grammar as rules' to 'grammar as patterns of choice'

A key problem in placing too strong an emphasis upon explaining grammar in terms of a set of rules is that this raises an expectation among students that the rules themselves are incontrovertible. This understanding of grammar as an absolute concept may hold for the types of lower-level errors displayed in the student sentences in the appendix, but becomes

problematic if applied more widely. For Chalker (1984:7) this is one of the most popular misconceptions about grammar: ‘... that the ‘rules’ are somehow there in the language more or less ready formulated, waiting to be dug up. According to this view there can only be one ‘correct’ solution to any grammatical problem.’ Given this relative indeterminacy it is worth noting that recent pedagogical reference grammars have tended to frame descriptions less in terms of rules, favouring more top-down approaches in an attempt to convey the systematic and meaningful nature of the grammatical system. One such approach is outlined in the introduction to one of the key EFL publications in recent years, *The Longman Student Grammar of Spoken and Written English* (Biber, Conrad & Leech 2002:2), itself a pedagogical offshoot from an earlier landmark grammar (Biber, Johansson, Leech, & Conrad 1999):

Every time we write or speak, we are faced with a large array of choices: not only choices of what to say but of how to say it. The vocabulary and grammar that we use to communicate are influenced by a number of factors, such as the reason for the communication, the setting, the people we are addressing, and whether we are speaking or writing. Taken together, these choices give rise to systematic patterns of choice in the use of English grammar. Traditionally, such patterns have not been included as part of grammar. Most grammars have focussed on structure, describing the form and (sometimes) meaning of grammatical constructions out of context.

The significance of this as an approach to pedagogical grammar lies in the way in which it foregrounds the notion of choice, providing a framework in which the use of grammar and vocabulary (and note how the two are now conjoined) can be related to specific factors in the social context. Such an approach is based upon the concept of register, or ‘language variety according to use’, (Halliday and Hasan 1985/89), in which the three contextual variables of field, tenor and mode provide a bridge between context and language when analyzing text.

These variables are alluded to in the above quote, since field refers to the topic, activity or purpose of a text, tenor to the kind of social roles

enacted, while mode covers the channel of communication being used (most simply, spoken versus written). Later refinements of the model allow both for a more nuanced approach to mode (incorporating multi-modal texts, for example) and a more pedagogically appealing metalanguage which provides teachers with an accessible framework for text analysis in the classroom (see, for example, Coffin, Donohue & North 2009:191-241 ; Montgomery 2008:123-157).

What is provided in the two Longman grammars referred to above, meanwhile, is an innovative attempt to link grammatical description to corpus-based findings across four distinctive registers (conversation, fiction, newspaper language, and academic prose), an approach which led its authors to conclude that 'it is simply inaccurate or misleading to think of a general pattern of use for English; instead, each register has distinctive patterns, associated with its communicative priorities and circumstances' (Biber, Johansson, Leech, & Conrad 1999:24). And while there may always be some risk of unnecessarily over-stating the extent of these differences to our students, such findings have led in particular to increasing awareness of the particularities of spoken mode, with the welcome result that the highly unnatural invented dialogues formerly found in coursebooks to illustrate particular grammatical points have largely disappeared in favour of texts which conform more naturally to the properties of spoken grammar as detailed, for example, in Biber, Conrad & Leech (2002:427-454).

It should be noted that conceptualising grammar, in these terms, draws upon the more semantically oriented model of Systemic Functional Grammar (Halliday & Matthiessen 2004), in which the three register variables of field, tenor and mode are mapped on to the three general areas of meaning underpinning the lexico-grammatical system represented by the ideational, interpersonal and textual metafunctions. This link is significant insofar as it guards against the risk of falling into the trap of seeing the relationship between register and grammar in overly deterministic terms and promotes a more dynamic perspective on grammar which is able to explore pedagogically the reflexive nature of the relationship between linguistic choices and the socio-cultural context. Analytical tasks which

ask students to compare texts in which one of the contextual variables is modified (by changing the tenor to that of a more distanced, formal relationship, for example) serve to raise awareness in this regard (e.g. Coffin, Donohue & North 2009:227-228). Exploratory tasks of this nature also underline how reconceptualising grammar as patterns of choice implies a significant methodological shift away from the expository teaching of rules towards approaches which encourage students to notice salient patterns within texts and thus begin to form their own generalisations about grammar. Such an approach also encourages students to think *about* language, and the educational value of this kind of ‘grammatical consciousness-raising’ (Rutherford 1987) is captured well in a particularly insightful comment from the student corpus: ‘Grammar mustn’t be memorized – it must be understood’ (sentence 18).

4.2. From ‘grammar as sentences’ to ‘grammar as discourse’

As discussed earlier, a damaging pedagogical consequence of the rule-based perspective was that grammar is taught and tested predominantly at sentence-level, such an approach presupposing that grammatical choices are thereby confined to sentence-level factors. This approach might be seen as a legacy of formal linguistics, which, taking the sentence as its analytic focus, saw the grammatical system as autonomous and context-free. Any shift in emphasis away from focusing upon grammar in terms of rules is, therefore, naturally accompanied by a corresponding move towards exploring how the grammatical system also operates above sentence level. Understanding, as opposed to memorizing, grammar in this sense demands awareness then of how grammatical choices relate to both context (understood as the social environment) and co-text (or the linguistic environment). It should be noted, however, that such awareness should not preclude the recognition that choices are at times highly constrained, either by lexical patterning (as in student sentence (44)) or by so-called rules of formation (as in student sentence (25)), the latter, with its error of determiner-noun agreement, standing as a rare example of what might

be termed 'a context-free, sentence-based rule' (Celce-Murcia & Olshtain 2000:52). Nevertheless, the fact remains that very few grammatical choices function in such strictly sentence-level terms, and this only underlines the importance of integrating discourse-level treatments of grammar into teacher education programmes. Such an approach would seek to raise awareness, for example, of how an understanding of cohesion can help to identify grammatical and lexical relations across clause and sentence boundaries (Halliday and Hasan 1976; Halliday and Matthiessen 2004: 524-585), as well as how grammatical items are influenced by discourse-level patterning features such as information structure (McCarthy 1991; Yule 1998). A discourse-oriented approach to grammar also has implications for course design and would signal a move away from a more structural approach to one influenced more by higher order features of language, such as genre. The particular importance of grammatical competence in the production of written discourse, for example, points to how genre-based teaching is an ideal means of integrating grammar teaching within skills work (e.g. Hughes 2005).

It should also be noted in passing that this shift of focus, away from sentence-level analysis towards supra-sentential features, has not necessarily been at the expense of pedagogical interest in sub-sentential patterning. Indeed, in a survey of recent trends within EFL, Widdowson (2004:358-359) points to this as 'the most striking finding of corpus analysis, namely the primacy of lexis as a determining factor in the patterning of usage'. This finding only underlines the indivisibility of grammar and vocabulary in any semantically-oriented approach to grammar teaching, even if student sentences such as (36) might suggest that the two are still given separate treatment in the classroom. While the preference for the term 'lexico-grammar' in functional linguistics may indeed have little practical value pedagogically, the recognition of 'lexis as delicate grammar' (Halliday & Matthiessen 2004:65) might encourage an approach to vocabulary teaching which emphasized a lexical item's syntagmatic patterning alongside its meaning, and publications arising, for instance, from the COBUILD project (e.g. Sinclair 1990; 2004) have shown how the foregrounding of lexical patterning can be integrated within grammar

teaching. Alongside developments then in discourse-level approaches (or ‘text grammar’), teachers need to be aware of how our understanding of ‘word grammar’ has been greatly enhanced by developments in corpus linguistics, pedagogical applications of which can be seen in innovative publications such as *Natural Grammar* (Thornbury 2004), which imaginatively explores lexical patterning around one hundred of the most common words in the language.

4.3. From ‘grammar as product’ to ‘grammar as process’

A final shift in emphasis which might serve to reconceptualise grammar in the classroom is, in its concern with grammar as process, concomitant with a discourse-oriented perspective on language and goes to the heart of recognizing how grammar functions dynamically in both shaping, and being shaped by, context. In arguing for such a shift it is worth underlining, once again, that this is not to necessarily deny the value pedagogically of approaching grammar descriptively as product, but rather to point out that such an approach is of only limited value in transforming our students’ declarative knowledge of grammar into procedural knowledge. In other words, there is no reason to assume that teaching grammar as noun-like product, as found typically in the accumulated lists of discrete grammatical items in structural syllabuses, will necessarily lead to mastery of the more verb-like nature of grammar as process. As Thornbury (2001:2) points out, such an approach fails to differentiate the ‘thing’ from the ‘doing’, in other words, ‘that there is *grammar* and *grammaring*, and the latter is not easily inferable from the former. In short, a description of used language is not the same as language being used.’

The dangers of this approach are all too evident in the corpus of student sentences, in which observations such as ‘there is a lot of grammar’ betray the extent to which students come to feel daunted by such reification. What such a view fails to recognize is the dynamic role of grammar as a resource for making and exchanging meaning and, crucially, whose degree of activation is determined by contextual factors. In this respect

it is salutary to raise learners' awareness of how at times there is indeed very little grammar at all. Batstone (1994:32) illustrates this neatly with the following reflective task: 'How much world-creating grammar might be deployed in each of the following contexts? (1) Two friends check through their shopping list one final time before entering a supermarket. (2) The two friends return from the supermarket with their shopping. On reaching the door to their flat, they realize that they no longer have their keys. They discuss where the keys might be.' In completing this task students come to see naturally how the more lexicalized exchange employed in the first situation results from participants' shared knowledge, whereas the 'grammaring' called for in the second situation arises precisely from the need to create a shared context of mutual understanding.

This rather obvious insight has profound methodological implications insofar as it suggests that teachers might actually be teaching grammar most effectively not when they are explaining rules but rather when they are facilitating the noticing of such knowledge gaps and providing learners with the means to bridge them through 'grammaticization' activities (Rutherford, 1987). This means that teachers need to plan for activities which allow for 'emergent' grammar (Thornbury 2001), in the sense of grammar being deployed to overcome such distance, whether this be cognitive (as, for example, in the highly complex grammar needed for wording hypothetical meanings), social (as, for example, in how the past tense's core sense of remoteness establishes politeness) or the kinds of knowledge gaps illustrated in the task from Batstone (1994) above. This conception of grammar as 'fine-tuning', while challenging traditional teacher roles, can be seen to inform pedagogic materials which manage to approach grammar in pedagogically appealing ways without trivializing or marginalizing its central role (see, for example, Thornbury 2005b; Jones & Lock 2011).

5. Conclusion

Reconceptualising grammar in the terms suggested above should be seen within the broader context of promoting language awareness within

English language teacher education, whether this be in the narrower sense of developing explicit knowledge about the underlying systems of language (Thornbury 1997) or in the wider sense of exploring language from the socio-cultural perspective of language-in-use (van Lier 1995; Arndt, Harvey & Nuttall 2000). In both senses, the route towards the goal of developing more linguistically-aware teachers involves a particular focus upon developing competence as a language analyst, which is seen as one of the key competences which an English teacher needs (Edge 1988). Such a focus in teacher education would be likely to lead to improved language analysis at the lesson planning stage and would result in an analytical approach to grammar that would attend more comprehensively to the form, meaning and use of any given grammatical item. The more discursal perspective on language found within this analytical framework would also equip the teacher at the planning stage to make a more principled selection of appropriate texts. Once in the classroom, the effects are mostly likely to be felt in the changing teacher roles implied by the shifts of emphasis outlined above, in particular the move away from a transmission model with its predominantly expository mode of teaching to one in which learning is facilitated more through inductive and discovery procedures, and it is hoped that through such methodological developments learners' negative attitudes towards grammar, as expressed so clearly in the survey data, will eventually be transformed.

6. References

- ARNDT, V., P. HARVEY and J. NUTTALL. 2000. *Alive to Language: Perspectives on language awareness for English-language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BATSTONE, R. 1994. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH & S. CONRAD. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.
- BIBER, D., S. CONRAD and G. LEECH. 2002. *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education.

- BROWN, H. Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching* (3rd edn.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- CAMERON, D. 1995. *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
- CARTER, R., and M. MCCARTHY. 2006. *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press
- CARTER, R., M. MCCARTHY, G. MARK, G. and A. O'KEEFE. 2011. *English Grammar Today: An A-Z of Spoken and Written Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M, and E. OLSHTAIN. 2000. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- CHALKER, S. 1984. *Current English Grammar*. London: Macmillan.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M.A.: M.I.T. Press.
- COFFIN, C., J. DONOHUE and S. NORTH. 2009. *Exploring English Grammar: from formal to functional*. London: Routledge.
- DAVIS, P. and M. RINVOLUCRI. 1988. *Dictation: New methods, new possibilities*. Oxford: Oxford University Press.
- EDGE, J. 1988. Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal* 42/1, 9-13.
- HALLIDAY, M.A.K. and C. M.I.M. MATTHIESSEN. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (3rd edition). London: Hodder Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. and R. HASAN. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K, and R. HASAN. 1985. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press. (Republished by Oxford University Press, 1989.)
- HALLIDAY, M.A.K., A. MCINTOSH and P. STREVEN. 1964. *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- HUGHES, R. 2005. *Exploring Grammar in Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes. (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- JONES, R., and G. LOCK. 2011. *Functional Grammar in the ESL Classroom: Noticing, Exploring and Practising*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- LARSEN-FREEMAN, D. 2001. Grammar. In R. Carter e D. Nunan. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 34-41.
- MCCARTHY, M. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTGOMERY, M. 2008. *An Introduction to Language and Society* (3rd edition). London: Routledge.
- NASSAJI, H. and S. FOTOS. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- ODLIN, T. 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- SINCLAIR, J. 1990. *Collins COBUILD English Grammar*. London: Collins.
- SINCLAIR, J. 2004. *Collins COBUILD Intermediate English Grammar*. London: Collins.
- SOTTOMAYOR, M. 2011. *Brush up your Grammar*. Porto: Porto Editora.
- SWAN, M. 1994. Design Criteria for Pedagogic Language Rules. In M. Bygate, A. Tonkyn and E. Williams. (Eds.). *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- THORNBURY, S. 1997. *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THORNBURY, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education.
- THORNBURY, S. 2004. *Natural Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- THORNBURY, S. 2005a. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan.
- THORNBURY, S. 2005b. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN LIER, L. 1995. *Introducing Language Awareness*. Harmondsworth: Penguin
- WESTNEY, P. 1994. Rules and pedagogical grammar. In Odlin, T. (Ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-96.
- WIDDOWSON, H. G. 2004. A perspective on recent trends. In Howatt, A. P. R. *A History of English Language Teaching* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- YULE, G. 1998. *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

APPENDIX

Student ‘grammar’ sentences

The sentences below comprise a representative sample of students’ views of grammar as revealed in informal surveys carried out with first-year *Linguas Modernas* students at the University of Coimbra between 1996 and 2011.

1. Grammar is a subject that scares many people.
2. Grammar is boring.
3. Grammar is a group of rules that we have to use when we use language.
4. There is a lot of grammar.
5. Grammar makes me doubt my capacities.
6. Grammar is something that we know about in other languages but something we ignore in our own.
7. English grammar is easier than German grammar.
8. Grammar is something that gives sense to a sentence.
9. There is rules of grammar in every languages, all over the world.
10. Grammar is the most important thing in any language.
11. Grammar is composed with verbs.
12. Grammar takes many hours of my time.
13. The rules are all difficult in grammar.
14. English grammar is not a very complicated thing to study.
15. Grammar is language’s skeleton.
16. Grammar is the best thing to “chumbar” in English I.
17. English grammar is not as difficult as Portuguese grammar.
18. Grammar mustn’t be memorized – it must be understood.
19. Grammar doesn’t capture the attention of many people.
20. The best way to learn grammar is to practise it.
21. Grammar is very important when we want to write a sentence.
22. Grammar is like maths.
23. I want to know all the grammar.
24. We know grammar even when we don’t think about it.
25. Grammar has too much rules to attend to.
26. Grammar is the plan of the language.
27. I have very difficulties with grammar.
28. I don’t like grammar exercises.
29. Grammar is a word to describe all the mechanisms that make a language work.
30. Grammar helps us to construct sentences.

31. It's far more difficult to explain grammar than use it.
32. Grammar allows us to speak English correctly.
33. Grammar it's where all the language difficulties are.
34. Grammar allows us to understand why we use certain verb forms.
35. Grammar is something that's meant to correct our linguistic flaws.
36. I prefer vocabulary to grammar.
37. Grammar is important for us in order to make correct sentences.
38. We must know all the rules of grammar.
39. We need grammar to write correct English.
40. Grammar is a very large area of the English language.
41. It's very important to know how to consult a grammar.
42. Language without grammar isn't a language at all.
43. Grammar is a language's engineering.
44. I am not very good in grammar.
45. Without grammar people couldn't communicate.

SOUND/UNSOUND: TEACHING/NOT TEACHING THE SOUNDS OF ENGLISH

Diana Silver

The question that simply will not go away
is this: *Can pronunciation be taught?*

SCOTT THORNBURY (2010)

1. Introduction

“The problem is, they don’t know how to say the words.” Sandra, a teacher of 7th grade students, is describing her class. They listen to a song about possible jobs, then answer the teacher’s comprehension questions. Or rather, they don’t answer, or are barely understandable when they do, because they have no confidence in saying even a single item like ‘baker’, let alone putting it into a well-inflected utterance. The problem here seems to be not so much comprehension, or content, as phonology.

Given this situation, the question “Is teaching pronunciation necessary, desirable or even possible?” seems otiose. Nevertheless, the controversy has rumbled on for decades among ELT professionals. Scott Thornbury (2010) has called it “the question that will not go away”, with his avowed scepticism arousing a storm of correspondence, for and against, on his blog. The present article firstly examines some recent views on teaching pronunciation, highlighting the intensely personal nature of the skill. We go on to look at what is happening currently in Portuguese state and private schools, at elementary and secondary level, through the results of a small local survey of teachers in the Central region. The question of the language variety to choose as a model is clearly controversial. The hegemony of ‘first circle’ standard varieties is now seen as an example

of cultural and linguistic imperialism, with both outer circle and ‘global’ Englishes presented as alternatives for international communication. I look at some of the options, including the pronunciation of English as a Lingua Franca, and discuss the relative importance of prosodic features such as intonation and stress in this model.

Finally, since coursebooks and syllabuses in use in Portuguese schools largely neglect pronunciation in general and prosodic features in particular, I end with some suggestions for the observation and practice of prosodic features, this being an area which teachers agree is important, which can only gain in importance with the wider use of speaking assessment in schools, and which will obviously repay creative attention and energy devoted to it in the classroom by both teachers and students.

2. ‘Spending the time on more important stuff’: recent controversies on the value of pronunciation teaching

That pronunciation has been a neglected area of English teaching, in native-speaking and non-native speaking countries, is well recognised (Rogerson-Revell 2011:5). Cruttenden (2008:315) blames the neglect on the predominance of grammar in teaching and on the increased use of English for international communication. The neglect seems surprising, however, given the results of Jenkins’ research (2000), which point to the “almost negligible role of incorrect grammar as cause of miscommunication. This is in marked contrast with the importance most coursebooks give to grammar, and the amount of class time most of us as teachers dedicate to this area” (Walker 2010:26).

But is this neglect of pronunciation in any way justifiable? – is it to some extent a natural and inevitable state of affairs, or is it something that needs to be remedied? Recently this ‘question that simply will not go away’ was raised in typically lively style in Scott Thornbury’s blog *An A-Z of ELT* (posted 1/8/2010). Thornbury is sceptical about the value of pronunciation teaching (“As a teacher, I have to confess that I can’t recall any enduring effects for teaching pronunciation in class”), while admitting

that what pronunciation teaching he has done is mostly reactive (“a case of responding to learners’ mispronunciations with either real or feigned incomprehension” – a perfectly valid technique, incidentally, which most teachers will recognise and employ). After referring to research findings supporting his scepticism, however, he remains unsure about how to react:

Now, is this *bad* news (we can’t do much to help our learners achieve acceptable standards of pronunciation)? Or is it *good* news (we don’t have to teach pronunciation, and can spend the time saved on more important stuff)?

As expected, Thornbury’s blog aroused plenty of controversy (59 responses) among teachers and some researchers worldwide. Some, including the eminent Stephen Krashen, referring to his own paper (Krashen 1997), strongly agree with Thornbury, but there are considerably more, including several teachers from Brazil, who argue eloquently in favour of a focus on pronunciation. One correspondent, Ronaldo (Thornbury 2010), remarks that these opinions tend to divide along NES (native English speaker)/NNEs (non-native English speaker) lines, with the NNEs teachers being generally more favourable to pronunciation teaching (on this, compare my own small-scale local findings, section 2 below).

Comments in the blog favourable to pronunciation teaching concentrate on the potentially lethal results of errors (in air-traffic control), on the motivating effects of ‘good’ pronunciation as shown by successful oral communication, on the usefulness of NNEs teachers (who can give informed feedback on those learners’ errors which show L1 influence – see Seidlhofer 1999:235), on pronunciation software now available with coursebooks, on the need for focus on suprasegmental features, and above all on the necessity of linking pronunciation with listening activities. On the other hand, many of the less favourable comments focus on difficulties, reminding us of the intimate nature of pronunciation. ALiCe_M writes (Thornbury 2010) that “correcting the sounds somehow feels more personal than correcting a grammar error”. Krashen (1997) conjectures in his paper, on what he admits is “flimsy evidence”, that

“accurate pronunciation in a second language, even in adults, is acquired rapidly and very well. We simply do not use our best accents because we feel silly”, since the output filter, “a block that keeps us from doing our best ... prevents us from using what we have acquired”. According to him, “there is no evidence that second language accent can be improved by direct instruction”. (This view is unsurprising, given Krashen’s theory of language acquisition [1986:62, in Brown 2007], whereby all that is necessary for acquisition of an L2 is comprehensible input – direct instruction, whether of grammar or any other aspect of language, being unnecessary).

Thornbury (2010:5) himself clarifies and qualifies his original statements, emphasising learners’ rather than teacher’s difficulties, stressing, as do correspondents, the need to link pronunciation to listening, and agreeing that sound-spelling relationships are worthy of attention. However,

(...) random, segregated activities that focus on the three pronunciations of the past simple inflection (*-ed*) – well, I’m not so sure. Teachers may teach these “pronunciation macnuggets”, but what evidence do we have that learners learn them? (4)

Furthermore, the usual awareness-raising activities that teachers use to highlight grammatical and lexical features do not work with pronunciation; for Thornbury, it is very difficult to get students to perceive and produce ‘foreign’, non-L1 phonemes in natural speech, “just as you can ‘raise my awareness’ that there are sounds that a bat can hear but that I can’t, though it won’t make me hear them” (7). For him, the only useful thing a teacher can do in class is to indicate when a learner’s pronunciation is unintelligible (9). This immediately produced a query from Natalia (10) about phonological accommodation in L1-homogenous groups, constantly exposed to and using the same L1-influenced pronunciation: “considering that intelligibility is as much a feature of the listener as it is of the speaker, how could we expect to use communication breakdown as a motivation to teach pronunciation?” This is indeed a problem which many of us will have encountered: if learners are getting involved in an interesting communicative activity in L2, they will use either L1, or

if sufficiently motivated, L2 – but possibly in the form of a semi-fluent classroom pidgin, a variety which may be incomprehensible to outsiders or foreigners. Thornbury’s answer to Natalia is for the teacher to ‘play dumb’, to bring in English-speaking outsiders to the class, and to encourage students to interact with foreign speakers outside the classroom.

Though this flurry of interest among teachers arose relatively recently, doubts about the utility of pronunciation teaching are hardly new. Setter & Jenkins (2005), in their survey article, found that pronunciation has been “universally considered to be a ‘difficult’ aspect of an L2 to teach, probably *the* most difficult” (1). This may be because L1 pronunciation habits are formed early. A group of Australian teachers found that

by far the majority of pronunciation problems stem not from physical, articulatory causes, but from *cognitive* causes. (...) Learners need to ‘unlearn’ the concepts they have held since babyhood for (...) sounds, and replace them with the similar but different concepts needed to speak English. (*Teaching pronunciation* 2001:20)

Furthermore, pronunciation projects our social and ethnic identity; L2 learners may therefore be “subconsciously resistant to change, despite superficially wanting a ‘native-like’ accent”. A major problem, they found, was the subconscious level at which pronunciation, particularly suprasegmental features, operates, which makes it difficult to work on (2). They quote Daniels (1997:82), who gives a powerful image of this resistance to “the development of a new ego”, presenting our accents as:

a sort of umbilical cord which ties us to our mother. Whenever we speak an L2 we cut that cord, perhaps unconsciously afraid of not being able to tie it up again when we revert to L1.... A possible way of avoiding the cut is to continue using the sounds, the rhythm and the intonation of our mother tongue while pretending to speak L2.

Most teachers will have experienced such resistance, particularly perhaps on the part of teenage boys anxious about their emerging adult

selves. As Walker says (2010:66), “adolescents are often struggling to define their own mother-tongue identity, especially in front of their peers. This would not appear to be the best moment to ask them to take on a new identity through pronunciation”. Could the comparative confidence of many young teenage girl students in producing L2 sounds, which some teachers have noticed, reflect their relative confidence in their own identity, and a corresponding willingness to ‘try on’ other identities as presented in the sounds of a language? Walker’s emphasis (2010:65) on teaching ‘Lingua Franca Core’ pronunciation as a way of circumventing such identity issues will be mentioned in section 4 below.

3. What we do – some indications of the present practice of pronunciation teaching in Portugal

We have seen that whatever else they may disagree on, few dispute that teaching and learning pronunciation is difficult; what correspondents worldwide (many of them Brazilian) on Thornbury’s (2010) blog say, is that they continue to do it, despite the difficulties. Is this determination also seen in Portugal? – what aspects of pronunciation are focused on, why, and how frequently? This section looks at the results of a small survey carried out in 2011/2012 in the Central region of Portugal by means of a questionnaire, respondents being 14 state-school teachers (Portuguese nationals, 13 NNES and 1 bilingual) and, for purposes of comparison, 7 language-school teachers (NES, British). While the state-school teachers were teaching mainly teenagers in 3.^o *ciclo* and secondary schools, the age range and level of the language-school students was more diverse – from young children and beginners to advanced levels, though here too adolescents and teenagers predominate. In addition to the questionnaire, I conducted informal interviews with 7 *orientadoras* from schools in the Central region (mentioned in footnotes 1, 2, 6, 7 and 9 below). Results of answers to the survey questions are tabulated below, with some comments on each set of data.

TABLE 1

<i>How often do you spend any time in class on the pronunciation of English?</i>	Number of replies	
	State school (total 14)	Language school (total 7)
At least once a week	5 ¹	6
Every 2 -3 weeks	2	0
Once a month, approx.	3	0
Rarely	4	1

The majority (62%) of respondents deal with pronunciation in class on a regular basis, with language-school teachers tending to devote more time to it, but 38% do phonological work once a month or less.

TABLE 2

<i>If 'once a month' or 'rarely', choose 1 or 2 of the following: I don't teach or practice pronunciation more often because –</i>	Number of replies	
	State school (total 7)	Language school (total 1)
students' pronunciation is good already	3	1
uncertain what model to present	3	0
too many other matters to deal with in class	6	1
coursebooks don't deal with it	5 ²	0
techniques are old-fashioned	2	0
students uninterested	0	0

In Table 2, results show that curricular pressures and the lack of support from class materials, more than satisfaction with the state of students' pronunciation, are what deter teachers from devoting valuable

¹ "We do a little every class", said one teacher when interviewed.

² When interviewed, some teachers said they got most of their ideas and materials for pronunciation work from colleagues and other professional contacts, rather than from published materials. There was criticism of some CD material accompanying coursebooks, such as material being read in an unnatural way by Portuguese speakers.

class time to pronunciation. The model of English to choose (British, American, ‘global’, etc.) is a problem for a minority.

TABLE 3

<i>If ‘weekly’ or ‘every 2 or 3 weeks’, what areas of pronunciation do you focus on?</i>	Number of replies	
	State school (total 7)	Language school (total 6)
Phonemes	6	4
Prosodic features	7	5
Linking sounds in connected speech	4	4
Relation of sounds to written forms	7	3

It seems from the above that a very high percentage of teachers focus on suprasegmental features (namely those, e.g. intonation, that extend beyond single phonemes or syllables). Work on such features is not surprising, given the stress on the discourse contexts of pronunciation favoured in the communicative approach (Celse-Murcia, Brinton & Goodwin 1996:10): there was a “dramatic swing” to prosodic features in the 1980s, a time when Stevens (1989:183, in Walker 2010:26) argued that “the suprasegmentals will carry the day because they bear the meaning of the message”. Many teachers obviously realise that this is a necessary and agreeable area for class work, while not neglecting individual sounds. On the relation of sounds to written forms, see the comment on table 5.

TABLE 4

<i>When you focus on pronunciation in class, are you:</i>	Number of replies ³	
	State school (total 6)	Language school (total 3)
usually responding to student errors (correcting)?	6	2
often conducting activities planned in advance?	3	2

³ This question was not included in all questionnaires.

Of those answering the above question, reactive teaching (signaling and correcting errors) rather than proactive teaching (pre-planning some deliberate focus on pronunciation, aiming to prevent errors happening) is clearly preferred, especially by state-school teachers. This difference may be due to the small classes and the wide range of materials available in language schools, as well as to the confidence that such teachers may have in their own ability to model pronunciation for their students. It must also be related to the prevalence of reading aloud with teacher correction, as recorded in Table 6.

TABLE 5

<i>What aspects of pronunciation do your students have most problems with?</i>	Number of replies	
	State school (total 14)	Language school (total 7)
Recognising/ producing sounds	7	3
Prosodic features	10	5
Sound/ spelling relationship	12	4
Others (inserted) ⁴ – linking, weak forms	0	1

Table 5 shows that the lack of a close relationship between sound and spelling is seen as the major difficulty by these Portuguese English teachers. This is clearly related to the classroom activity preferred by this group, as shown in Table 6 below: they are aware of the problem and are therefore giving students practice in reading aloud. But might the activity itself be causing students to commit pronunciation errors, under the influence of the text which they see in front of them, errors which they might not make if they were not reading aloud but were speaking more freely, away from the malign influence of orthography? Certainly reading aloud, although a real-world skill in some contexts, has been criticised on a number of valid grounds (uncommunicative, lack of focus on meaning, often textually inappropriate, etc.). Indeed, it was

⁴ Respondents were encouraged to add other aspects.

firmly rejected by two respondents (see note 4). It remains popular, for both valid and more dubious reasons, however – we will look at it as a classroom technique in section 4.

TABLE 6

<i>How do (or would) you teach pronunciation?</i>	Number of replies	
	State school (total 14)	Language school (total 7)
Students read aloud, teacher corrects	12	3 ⁵
Teacher models pronunciation	6	6
Recorded voices used as models	7	3
Listening to identify sounds, intonation, etc.	8 ⁶	4
Drilling of individual sounds	8	5
Drilling of word groups	11 ⁷	6
Practicing songs, raps or chants	10	5
Performing dialogues or plays	8	4
Others (inserted) ⁸ :		
– computer program	0	1
– use of phonemic script	0	2
– students recording themselves	0	1
– practice with tongue-twisters	0	1
– various pronunciation games	0	1
– dictation	1	0
– focus on L1/L2 contrasts	1	0

⁵ Two language school teachers vehemently rejected this activity (“Never”. “I don’t see the point of it”). Another said that she sometimes encouraged pairs to correct each other’s reading.

⁶ All the teachers interviewed agreed that detailed listening practice was essential in teaching pronunciation.

⁷ “Drilling them to death”, as one teacher put it when interviewed, though such intensity seems rare.

⁸ Respondents were encouraged to add other methods/activities.

Table 6 shows a pleasing diversity of methods. Notable is the continuing use of repetition techniques, popular in the Audiolingualism of the mid-20th century, and fortunately not rejected with the advent of the communicative approach.

In contrast with the views of certain writers on ELT, therefore, this small study indicates that teachers in Portuguese classrooms do not need convincing of the value of pronunciation teaching. For what is the alternative – to let errors pass unnoticed? Rather, many teachers try to teach reactively or proactively, in an attempt to avoid fossilisation. They also tend to agree with native-speaker teachers and researchers, that prosodic features such as intonation and stress are those which need most attention. The question of what variety to teach, though not seen by most as a major problem, will be considered briefly in the next section.

From the informal interviews with the *orientadoras*, mentioned above and in several footnotes, responses indicate that, while giving time and attention to oral production, these teachers focus more on speaking skills in general rather than pronunciation. (Asked about the main reasons for their students' difficulties or reluctance in speaking, they attributed this partly to lack of confidence with pronunciation, but also to lack of vocabulary). They now give increasing prominence to oral assessment, particularly since the Ministry of Education set up its development project in 2004/5 and ran a training programme for test writers and assessors between 2006 and 2009, culminating in the introduction of speaking tests for the 11th and 12th years of secondary school, with materials and precise instructions for interlocutors and scales to guide assessors (Gabinete de Avaliação Educacional). Although pronunciation plays a part in these assessment scales, it is given no separate criterion to itself, unlike in the international exams of Cambridge ESOL, for example. The reasons why such a criterion was rejected are unclear; might they be related to an assumption, on the part of the creators of the scales, that many Portuguese students would score highly on such a criterion – in other words, their “pronunciation is good enough already”? – an opinion rejected by most teachers in the present survey, as we have seen. However this may be, pronunciation is mentioned, quite briefly and in terms

of comprehensibility, in the scale for Accuracy (*Correção*) – 15% of the total, and in terms of speed and hesitation under *Fluência* – 10%. The relatively small amount of time spent by teachers on pronunciation in class may be a washback effect of this relative lack of weight given to pronunciation in the official speaking tests.

4. What pronunciation to teach – a brief world tour of available options

Intelligibility is one of the three main goals of teaching International English, or English as a Lingua Franca pronunciation (Walker 2010:20), together with identity (“learners should be able to maintain their identity through their accents” – see section 1) and (fortunately) teachability (some aspects of pronunciation lend themselves more to classroom teaching than others, which may indeed better be left to be ‘picked up’). What, however, is intelligibility? McKay (2002:52-53) defines three elements: intelligibility itself (simply recognising a word or expression), comprehensibility (knowing the meaning) and interpretability (“knowing what the expression signifies in a particular sociocultural context”); clearly, all three are important for communication. We must not forget, however, the crucial role of the listener (see section 1 in the context of L1-homogenous encounters) – what is easily intelligible between classmates in Portugal may not be so when they are on an exchange with a group of, say, Italian or Czech students.

Considering the model to be offered to our students, the time should surely be long gone, at least in Europe, when the native speaker of English was automatically placed in a privileged position as a teacher of the language, even if lacking any formal qualifications in language analysis or pedagogy. Kirkpatrick (2007:186-188) summarises the many arguments for the multilingual local teacher as against the monolingual NES teacher⁹ (their experience as learners of English and probably

⁹ This common binary opposition NNEs/NES may be simplistic, however, given the gradations of bilingualism in NNEs teachers, and the fact that many NES teachers are, or become, at least moderately fluent in the L1 of the country.

other languages, leading to greater respect from and empathy with their students, etc. – apart from their obvious availability). For Seidlhofer (1999:235), they are ‘double agents’, “facilitating learning by mediating between the different languages and cultures through appropriate pedagogy”, while for Jenkins (2000:223-224) two crucial advantages are their ability to assess pronunciation from an L2 listener’s perspective, and the fact that they are in a position to “take careful account of the link between L1 and identity, so enabling their learners to preserve their L1 identities in L2”.

According to Cruttenden (2008:315), “there has been a sort of implicit assumption that the standard [of pronunciation] will be set by the teacher ... (combined with what the learner picks up from watching English or American TV and film) and that learners will simply pick up their pronunciation”. Despite their manifest qualities, most NNES teachers are unlikely to have acquired NES pronunciation, and requiring them to reach, and teach, Received Pronunciation (RP – now anyway changing considerably, according to Trudgill 2002, in Collins & Mees 2009:268), or General American (GA), or indeed any other of Kachru’s Inner Circle standards (Kachru 1992), is not only a tall order, but unnecessary or even damaging to both teachers and students. Cook (2002:331, in Kirkpatrick 2007: 188) acknowledges the “impossible target” of attaining native-speaker pronunciation. According to Kirkpatrick:

It is hard to conceive of any other field in which the learners are implicitly informed that, not only can they never achieve the goal that the curriculum has set for them, but that this goal is even beyond their own teachers. Students who are continually evaluated against unrealistic, unattainable and inappropriate models will soon become disheartened and disillusioned (2007:188).

Just as, according to Widdowson (2003:43) “the very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it”, so requiring learners to attempt mastery of a more or less geographically and phonologically distant national variety is a throwback to the days of linguistic imperialism which can no longer be valid at a time when

access to global media brings learners into contact with a dazzling range of cultural and phonological temptations and opportunities.

There will always be some learners whose future plans, past history or personal quirks lead them to a preference for, say, British or American pronunciation. For example, a marked desire by students for native-speaker rather than local pronunciation of English was reported from Austria by Dalton-Puffer et al. (1997, in McKay 2002:70). For the majority of students, however, practical considerations (pedagogic necessity or present and future usefulness) mean that another variety or varieties will be the target. The question is, what should this/these be? The choices seem to be as follows: a local variety (not relevant in non-Anglophone European countries, where no local varieties of English have developed); what Cruttenden (2008:10) has called Amalgam; and some form of International English, such as Jenkins' (2000) English as a Lingua Franca (EFL).

Amalgam English is defined by Cruttenden (2008:317) as a "hybrid between British and American varieties and possibly [native-speaker] varieties from the southern hemisphere and the Caribbean as well; additionally it will probably include a number of local characteristics based on transfer from the local L1(s)". The learner "aims only at easy intelligibility by native speakers rather than aiming to sound like a native speaker" (325). Cruttenden lists its phonological features in some detail (325-329). To the extent that its aim is intelligibility by native speakers, this target variety seems rather limited, for it is obvious that English is now widely and increasingly used as a Lingua Franca between speakers of other languages, to communicate in a wide variety of contexts – social, political, cultural, scientific, etc.

The other possible target variety is ELF. The only serious research into its phonological parameters is Jenkins (2000); for a summary of priorities and tolerances, see Cruttenden (2008:330-333). Jenkins studied communication between NNEs, focusing on details of pronunciation which are crucial in maintaining intelligibility. From this, she developed a Lingua Franca Core (Walker 2010:8): comprising

- an approximation to most Received Pronunciation/General American consonants
- the appropriate treatment of consonant clusters
- length differences between vowels
- the placement of nuclear (sentence) stress
- (Weak forms, schwa, and other features of connected speech do not appear as core items).

Reactions to Jenkins' work have been mixed: Walker (2010:49-70) summarises both pros and cons. Particularly significant are fears of falling standards, loss of mutual intelligibility and lack of valid models. He argues, however, that ELF standards do exist, and that they are achievable, unlike the unrealistic standard of native-speaker pronunciation competence. As for intelligibility, he points out that there are huge variations even in native-speaker Englishes, but that despite this, communication succeeds, partly due to speakers' tolerance of variation ("people's extraordinary ability to make sense" [(Kirkpatrick 2007:167)]. If speakers of ELF are taught to apply similar tolerance, then there should be no loss of intelligibility¹⁰. As for models, ELF empowers NNEs teachers, who are the ideal models for their students. Summarising, Graddol (2006:87-88) considers that

ELF suggests a radical reappraisal of the way English is taught, and even if few adopt ELF in its entirety, some of its ideas are likely to influence mainstream teaching and assessment practices in the future.

Returning to the question of discourse features, Jenkins (2000:88) found, surprisingly, that the cause of every single breakdown in communication caused by pronunciation (rather than by lexis or syntax) was transfer of sounds from L1, rather than by the suprasegmental features favoured by communicative language teaching – "an almost complete reversal of

¹⁰ Graddol (2006:87), however, points out that some NNEs have poor language skills in international communication, and that "elements of an ELF syllabus could usefully be taught within a mother tongue [English] curriculum".

current phonological orthodoxy” (135). That this was not found before may have been because previous research had concentrated on highly proficient speakers, who, she thinks, favour top-down processing of discourse features rather than the bottom-up processing employed by the lower-level learners she was studying, who are “heavily dependent on the acoustic signal – the actual sounds that they hear” (Walker 2010:27). Jenkins identifies four core areas where errors are crucial for understanding, nearly all of them segmental or syllabic, namely individual consonants, consonant clusters, vowels, and the placement of nuclear stress in an utterance. Interestingly, her research indicates that pitch movement, stress timing and word stress¹¹ have little or no effect on intelligibility¹². On the other hand, attempts to use features of connected speech (weak forms, elision, assimilation, etc.¹³), actually impede intelligibility in lower-level NNES interactions. This lack of importance given to intonation contrasts with the classic view, as expressed for example by Roach (2000:183), of the many layers of meaning that can be encoded in intonation – attitudinal, accentual, grammatical and discourse functions are all to be found in movements of pitch and variations in stress.

Where then does this leave us as English teachers? Are we to devote all our and our students’ efforts to individual sounds, neglecting discourse features of pronunciation? The answer may lie in the levels we are teaching, as well as what we are teaching for. If our students are

¹¹ *Pitch movement*: “In a piece of continuous speech, the speaker’s voice can ... go up (a rise tone), or down (a fall tone), or do both [Walker 2010:200]. *Stress timing*: “the way that native speakers of English appear to ‘squash’ syllables together so that stressed syllables in the speech flow can come at more or less regular intervals” (Walker 2010:40). *Word stress*: “a characteristic and integral part of the phonemic identity of a word” (Underhill 2005:151). A stressed syllable usually sounds louder, higher-pitched or longer than unstressed sounds.

¹² Word stress is “a grey area”, as Jenkins acknowledges (2000:150), but one which she claims rarely causes miscommunication unless combined with another phonological error. Though miscommunication certainly did occur for the present writer, when during her first month in Portugal she asked in a small shop for a *lambáda*, and was puzzled by the reaction. What I needed (more than a punch) was a light bulb: so, a basic error in word stress (as well as in voicing and in vowel quality) certainly impeded communication at that point.

¹³ *Elision*: when a sound, present in an isolated word (as in the citation form in a dictionary) is absent in connected speech (e.g. /sænwɪtʃ/ [sandwich]). *Assimilation*: sound changes under the influence of neighbouring phonemes (e.g. /dʊntʃə nəʊ/ [don’t you know]). See Richards & Schmidt (2010) for definitions of applied linguistic terminology.

elementary, and are unlikely to use English for communicating with native or proficient non-native speakers (but how are we to know their future needs?), then a segmental focus is probably necessary. If, however, they need to progress beyond elementary or classroom English to something that meets social, educational and professional needs in the outside world, then such a limited focus will be inadequate.

Two personal examples may show this:

a. An English-speaking receptionist had a caller who wanted to speak to an employee of the company. She called the extension, and said “Is Susan **there?**”, to which the reply, naturally, was “Who?”. We can see that even a highly proficient speaker has not achieved control of prominence in nuclear (sentence) stress, and that this has impeded communication.

b. In another situation, a NNEST hotel manager asked me if I ever teach my Portuguese students to “sound polite” in English, since she had trainees who regularly sound bored or even rude, in telephone and other service encounters, simply, it seems, because of the lack of pitch range in their intonation.

In the first case it is basic intelligibility that has been affected, whereas in the second, the speakers’ intonation has led to misinterpretation of their attitude. In both cases, features beyond the segmental are obviously involved. And despite Jenkins’ claim (2000:153) – “I do not believe that the use of ‘native speaker’ pitch movements matters very much for intelligibility among [non-bilingual English speakers]” – in this latter example it seems that they *do* matter crucially.

5. Stressed about intonation? Some possible classroom approaches

How are we as teachers to help our students to communicate effectively in English? What aspects of pronunciation should we focus on, and what can, or even should, be neglected? If our model is to be international English, rather than a local or a native-speaker variety, we need to look at what phonological features assist or impede communication between speakers of different L1s.

As we have seen (section 4 above), Jenkins' work clearly identifies four elements, the first being individual sounds. While few teachers would dispute the importance of these in transmission of meaning, her research indicates areas where we can perhaps save time and effort. One of these is in the dental fricatives /θ/ and /ð/, of which Walker (2010:30) remarks

Absent from many of the world's languages, as well as from numerous native-speaker varieties of English, inherently difficult to pronounce, notoriously resistant to classroom teaching, and unnecessary to ELF intelligibility: it is not difficult to understand why the LFG [Lingua Franca Core] does not include the dental fricatives.

The plosive consonants /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ and /g/ however, especially in initial position, are essential to 'get right' in ELF, since confusion could result from unclear articulation.

When clusters of consonants occur, there is more likely to be misunderstanding if consonants are omitted or elided, rather than if extraneous vowels are inserted (in the manner of some Italian or Japanese speakers), however 'non-native' this may sound. As for vowel sounds, there are so many variations even in native-speaker varieties that it seems unnecessary to go beyond a fairly simple distinction in quantity (length), though the quality of the sound cannot be totally ignored (Walker 2010:28-35). The remaining core ELF feature is the placement of nuclear stress,

the most important key to the speaker's intended meaning. (...) Contrastive stress is particularly important in English, since it does not have the morphological and syntactic resources that many other languages have to highlight contrasts (Jenkins 1997:18).

What is not considered important in ELF, but which we may well want to give time to in our classes, are intonation/ pitch, word stress and stress timing. While it is very hard to establish any particular *grammatical* significance for pitch (such as whether a rising tone is used for questions, etc.), the broader significance of pitch as an indicator of

interest and involvement is clear (see section 3 above). Although there is wide individual variation in intonation, generally NESs tend to use a wider pitch range than many Portuguese speakers, for example. Timidity and unwillingness to sound foolish may restrict learners' range, and intonation is notoriously difficult for students to acquire, being considered 'unteachable' by some researchers (Walker 2010:39). But its effects are so important that it surely merits some serious effort in the classroom, which we shall consider below

Despite Jenkins' findings, my feeling is that learners need to know, or find out, which syllable of a word to stress. Rules on English word stress are difficult to establish, so it is best treated in *vocabulary* learning, as part of the information that students should gather when learning a new word; they will need to know how stress is marked in dictionaries, for example.

Stress timing is more problematic. The first problem is whether it actually exists: it is almost an article of faith for some teachers and materials writers, but firm evidence is hard to find. Nevertheless, according to Kelly (2000:71), it seems reasonable to think that English

has more of a tendency than some other languages to reduce vowel length and quality in unstressed syllables. ... Regularity of speech rhythm varies widely according to context, as it may bring in factors such as the relationship between the speakers, their confidence, nervousness, etc. and whether the speech is rehearsed or spontaneous ... Using language which is rhythmic and clearly patterned can, however, be very useful in the classroom, particularly for making students aware of the importance of stress (and intonation).

The fact that European Portuguese is also listed among stress-timed languages means that this aspect of pronunciation should not feel too foreign to our learners; work on stress-timing in class (see below), will help students to see phonological correspondences between the two languages, as well as to sound more fluent in their oral production.

The main feature of connected speech that has been indicated as actually impeding successful communication between NNEs, is the replacement of

vowels in unstressed syllables by schwa (/ə/) or other shortened vowels¹⁴. Even so, the fact remains that NNEs will meet such forms repeatedly in real life and in the media, and learners must be made aware of them through extensive *listening* practice if they are not to be at a loss in encounters with native speakers. It is not essential, however, that they be trained to produce them, except in the most commonly occurring words such as the articles /ðə/ and /ə/.

The rest of this section will examine a few ideas for classroom activities related to ELF in general, and, since I remain convinced of the vital importance of intonation and stress in the negotiation of meaning, I shall also include some suggestions on how these could be dealt with in class. I also want to consider briefly an aspect of particular interest to Portuguese teachers, namely the use of reading aloud in the classroom.

a. Despite ready access to a variety of Englishes on the internet, learners may benefit from a guided presentation by the teacher of a selection from a variety of comprehensible accents that exist in the world, so that they are not reduced to panic or laughter when exposed to non-GA or non-Portuguese English pronunciations. These should obviously be ‘real people’ speaking, not actors or – worse – teachers ‘putting on’ an accent, as has too often been the case with coursebook materials in the past. Walker’s book (2000), for example, comes with a CD of useful material. Hewing’s idea (2004:36) of ‘impersonations’, in which, after viewing (or listening to) a very brief extract from a well-known NES, students in pairs then try to imitate it, could usefully be extended to NNEs from different countries. Indeed, students could be encouraged to find and bring clips themselves, from which the teacher could select. (As Hewings points out, the idea is not to encourage students to use these varieties as permanent models, but rather to raise awareness of phonological differences and how these are physically produced). McKay (2002:127) recommends a cross-cultural approach from pragmatics, to foster interaction strategies that promote cooperation and mutual understanding, for example “deve-

¹⁴ As in *table* /'teɪbl/ and *vegetable* /'vedʒtəbl/, or in *board* /'bɔ:d/ and *cupboard* /'kʌpbɔ:d/.

loping ways to seek clarification, establish rapport, and minimize cultural differences – (...) to mutually seek ways to accommodate to diversity”. Students should be encouraged to be successful listeners, those who “actively interrupt, seek clarification, and generally negotiate meaning with the help of the speaker” (Walker 2010:18).

b. Crucial to intonation and stress are word groups (also known as tone units): “small, meaningful blocks of words” (Walker 2010:201), often related to syntax and usually separated from each other by pauses. The stressed syllable (the nuclear stress) is normally in the last content word in the group, unless there is a word expressing a contrast or some other need to break the regular stress pattern – so, knowing where the regular stress should be helps the speaker’s and listener’s awareness of contrastive stress. In addition, the pauses help the listener by breaking the stream of speech into manageable chunks, and give time for processing the content. (Speakers, particularly young and nervous ones, may tend either to ‘blurt out’ a stream of words, or to hesitate and pause at semantically unhelpful points). Activities that alert the learner to these chunks of language, and thus to regular and irregular stress patterns, are therefore essential. Examples of such activities are dictation (Rimmer 1997), where the teacher reads a short text using natural word groups, which students mark in their text; the teacher then reads again, with students highlighting the stressed syllable in each word group. Groups of students could also record each other, and compare their versions with each other and with the teacher.

c. Activities highlighting contrastive stress include Kelly’s idea (2000:78) of ‘misunderstanding dialogues’, short scripted role-plays requiring stressed words to clear up misunderstandings (“I’d like a big red cotton shirt”. “Here you are – a big red cotton skirt”. “No, I said ...” etc.). Matching statements are suggested by Walker (2010:87): a student reads a sentence and other students have to select the best implication: (“I LIKE their new flat” – “But I’m not in love with it” “I like THEIR new flat”. -“It’s a pity I don’t like ours”, etc.). Hewings (2004:144) also has an activity on ‘hearing and saying prominent words’, in which students listen and give the most appropriate reply. Underhill (2005:199) suggests that groups of students

use a scripted dialogue, perhaps from their coursebook (preferably one that has a recording), and work on it, deciding which syllables to stress, where to pause, etc., then rehearse and perform (maybe record) it. They could then compare their version with a published performance.

d. Work on the communicative function of intonation can be quite playful (see, for example, Hancock 1995). To highlight the importance of pitch range, students (especially younger ones?) can pretend to be robots and speak in a flat, mechanical tone. Students can also try to express a particular mood through intonation, while others guess what mood is being conveyed. Nor does intonation need to be treated separately – like word stress (see above), the typical intonation contours of a lexical phrase can be presented along with the phrase as part of vocabulary learning (Setter & Jenkins 2005:8).

e. An entertaining and pleurably demanding way to deal with those features of intonation and stress that form part of the semi-mythical beast known as stress timing, is by means of chants (otherwise known as jazz chants or raps). Some of these are introduced, along with their many uses (not all phonological, though some focus on individual sounds as well as rhythm), by Graham (1978). They have the advantages of requiring learners to speak rhythmically and to practice lexical phrases in context; they can be adapted to individual, pair and whole class work, and they can be quite infectious and memorable, combining rhythm and repetition in a more pleasing way than the average drill. Though good examples are given in Graham's books, enterprising teachers can even write their own, though my advice is to keep it simple and never to forget what makes a chant special – the compelling rhythm.

f. Reading aloud by students is the pronunciation activity most favoured by Portuguese teachers in the present survey (section 2 above). Kelly (2000:81), however, points to the inherent difficulties of the technique: the often “stilted and unnatural” nature of the product, allied to the specific nature of the input (“written sentences are often longer than spoken ones, and more grammatically complex”). In addition, my impression is that while reading, many students are seduced by the appearance of the word on the page, producing sounds and syllables which they would

not otherwise make. This does not imply that teachers should abandon reading, of course. But the slow and halting presentation of a page-long text from a coursebook in an unrehearsed reading by a few students to a large class, the teacher correcting a few isolated words and the reader continuing without even repeating (possibly without even hearing) those words – this can hardly be considered as pronunciation teaching or practice. Kelly (2000:82) suggests the kinds of short texts (personal accounts, short dramatic pieces, etc.) that are suitable for reading aloud, and the techniques that can usefully be employed (e.g. dividing texts so that all or at least a large part of the class can read). But above all, the teacher's reactions to unintelligible or halting pronunciation of words or word groups should be given more value. For example, the teacher herself, or (better) some members of the class, could note these instances and corrections, for more focused work by the whole class later. This is just another example of how focused listening can be integrated into pronunciation teaching.

6. Conclusion

In contrast with the views of certain writers on ELT, therefore, this study shows that many teachers in Portuguese state school classrooms do not need convincing of the value of pronunciation teaching. They also tend to agree with native-speaker teachers that prosodic features certainly do need attention, for reasons we have examined. In this they disagree with some proponents of the ELF model, who, as we have seen, give greater importance to the teaching of individual sounds. However, the techniques being used in some classrooms seem to present a restricted range of options, perhaps under the influence of those listed in the questionnaire – for, understandably, few respondents took the opportunity to add further information or additional techniques. It is unfortunate that available coursebooks and syllabuses tend to neglect pronunciation in general and prosodic features in particular, this being an area which teachers from both types of schools agree is important, which can only

gain in importance with the wider use of speaking assessment in schools, and which will obviously repay creative attention and energy devoted to it in the classroom by both teachers and students.

The importance of listening within a framework of international communication, at all levels of learning, is stressed by Setter & Jenkins (2005:13) who offer us a challenging conclusion:

The onus is on the teacher educator, teacher and students to learn to listen, both to themselves and to other speakers, and address features of their speech which may make it difficult for communication to take place. If we are going to use English as a world language, then let's use it for mutual understanding.

For despite all the doubts and difficulties we have examined above, we as teachers seem determined to continue in our efforts to help our students to communicate with the wider world, a world where comprehensible English pronunciation will be vital for the foreseeable future.

7. References

7.1 Bibliography

- BROWN, H. D. 2007. *Principles of Second Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- CELSE-MURCIA, M., D. M. BRINTON & J. M. GOODWIN. 1996. *Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge U.P.
- COLLINS, B. and I. M. MEES. 2009. *Practical Phonetics and Phonology*. 2nd ed. Abingdon, UK: Routledge.
- COOK, V. J. (Ed.). 2002. *Portraits of the L2 User*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- CRUTTENDEN, A. (Ed.). 2008. *Gimson's Pronunciation of English*. 7th ed. London: Hodder Education.
- DALTON-PUFFER., G. KALTENBOECK & U. SMIT. 1997. Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes* 16, 115-128.

- DANIELS, H. 1998. Psycholinguistic, psycho-social and procedural factors in the acquisition of authentic L2 pronunciation. In A. McLean. (Ed.). 1997. *SIG Selections 1997 Special Interests in ELT*, 80-85.
- GRADDOL, D. 2006. *English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language*. London: British Council.
- GRAHAM, C. 1978. *Jazz Chants; Rhythms of American English for Students of English as a Second Language*. New York: Oxford U.P.
- HANCOCK, M. 1995. *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge U.P.
- HEWINGS, M. 2004. *Pronunciation Practice Activities: a Resource Book for Teaching English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge U.P.
- JENKINS, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford U.P.
- JENKINS, J. 1997. Teaching English intonation for English as an international language: teachability, learnability and intelligibility. *Speak Out!* 21, 15-25.
- KACHRU, B. (Ed.). 1992. *The Other Tongue: English Across Cultures*. 2nd ed. Urbana: University of Illinois Press.
- KELLY, G. *How to Teach Pronunciation*. Harlow, UK: Pearson.
- KIRKPATRICK, A. 2007. *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge U.P.
- KRASHEN, S. 1997. A conjecture on accent in a second language. In Z. Lengyel, J. Navracics & O. Simon. (Eds.). *Applied Linguistic Studies in Central Europe*, vol 1. Department of Applied Linguistics, University of Veszprem, Hungary.
- KRASHEN, S. 1986. *Bilingual Education and Second Language Education Theory*. Sacramento, CA: California State Department of Education.
- MCKAY, S.L. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford U.P.
- RICHARDS, J. & R. SCHMIDT. 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4th ed. Harlow: Longman.
- RIMMER, W. 1997. Dictation for teaching and testing pronunciation. *Speak Out!* 21, 36-38.
- ROACH, P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge U.P.
- ROGERSON-REVELL, P. 2011. *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London: Continuum.

- SEIDLHOFER, B. 1999. Double standards: teacher education in the expanding circle. *World Englishes* 18, 233-245.
- SETTER, J. and J. JENKINS. 2005. State-of-the-art review article. *Language Teaching* 3, 1-17.
- STREVENS, P. 1989. A 'dramatic' approach to improving the intelligibility of ITAs. *English for Specific Purposes* 8, 181-194.
- UNDERHILL, A. 2005. *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation*. 2nd ed. Oxford: Macmillan.
- WALKER, R. 2010. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: U.P.
- WIDDOWSON, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford U.P.

7.2. Online references

- Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério de Educação e Ciências, Portugal. *Provas de Expressão Oral*. Consulted 19/4/2012 at <<http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>>
- Teaching Pronunciation, a Handbook for Teachers and Trainers: Three Frameworks for an Integrated Approach*. 2001. Sydney: New South Wales Department of Education and Training. Consulted 11/6/2012 at <<http://helenfraser.com.au/downloads/HF%20Handbook.pdf>>
- Thornbury, S. 2010. P is for pronunciation. *An A-Z of ELT*. Consulted 1/10/2011 at <<http://scottthornbury.wordpress.com/2010/08/01/p-is-for-pronunciation/>>

(Página deixada propositadamente em branco)

Série Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2013

• U



C •

